

PARIS, le 4 juin 2007- n° 111 /D130

Formation EDUCATION, FORMATION

Réunion du 10 mai 2007

Compte rendu de l'examen
des avant-projets de programmes statistiques pour 2008

LISTE DES SERVICES PRODUCTEURS	2
COMPTE RENDU DE LA RÉUNION	3
PROJET D'AVIS	25
LISTE DES DOCUMENTS PRÉPARATOIRES OU DISTRIBUÉS EN RÉUNION	26

LISTE DES SERVICES PRODUCTEURS

ayant présenté un avant-projet de programme statistique pour 2008 à la formation Éducation, formation réunie le 10 mai 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - DEPP

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA COHÉSION SOCIALE ET DU LOGEMENT

- Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques - DARES

- Sous-direction du suivi et de l'évaluation des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE LA PÊCHE

- Direction générale de l'enseignement et de la recherche - DGER

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS - CEREQ

- Département Production et usage de la formation continue - DFC

COMpte RENDU DE LA RÉUNION DE LA
FORMATION Éducation, formation
- 10 mai 2007 -

Président : Claire BAZY-MALAUURIE, Président de Chambre et Rapporteur Général à la Cour des comptes

Rapporteur : Fabienne ROSENWALD, Sous-directrice des synthèses statistiques, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Responsable de la formation : Marie-Christine CHAMBET-ROSSET (01 41 17 52 65)

RAPPEL DE L'ORDRE DU JOUR

INTRODUCTION	5
I. SUIVI DES AVIS DONNÉS SUR LE PROGRAMME 2007	5
II. EXAMEN DES AVANT-PROJETS DE PROGRAMMES STATISTIQUES POUR 2008	7
1 - Exposé synthétique	7
2 - Débat	9
3 - Présentation d'enquêtes sur le taux de satisfaction dans l'enseignement agricole	10
III. POINT D'INFORMATION SUR LE PROJET DE RÈGLEMENT EUROPÉEN	15
IV. COMMENT MESURE-T-ON LES « COMPÉTENCES » DES ÉLÈVES ?	17
1 - Présentation des différents dispositifs mis en œuvre	17
2 - Débat	21
V. PROJET D'AVIS DE LA FORMATION	24
CONCLUSION	24

LISTE DES PARTICIPANTS

Claire BAZY MALAURIE	COUR DES COMPTES
Sébastien BERTHE	CNIDFF
Michel BOISSONNAT	FAFIH
Brigitte BOUQUET	DGEFP MIN EMPLOI COHÉSION SOCIALE
Nathalie CARON	DEPP MIN ÉDUCATION ENSGT SUP
Christine CHAMBAZ	INSEE
Marie-Christine CHAMBET-ROSSET	CNIS
Bruno CHAMBON	ONISEP
Anne-Marie CHARRAUD	CNCP
Philippe CUNEO	INSEE
Mireille DADOY	CHERCHEUR
Francine DERAMBURE	DGER MIN AGRICULTURE ET PÊCHE
Anne DOLEZ	CNIS
Françoise DUSSERT	CNIS
Jean-Claude EMIN	DEPP MIN ÉDUCATION ENSGT SUP
Patrick FOURNIE	ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND
Philippe GUITTET	SYND NAL PERSONNELS DIR ÉDUC NAL
Evelyne HOUDOIN	DREES MIN SANTÉ SOLIDARITÉ
Michèle HOUEL	SYND NAL LYCÉES COLLÈGES-CSEN
Roland HUBERT	SYND NAL ENSGT SECOND DEGRÉ-FSU
Yves JAUNEAU	INSEE
Claire KREPPER	SYND DES ENSEIGNANTS-UNSA
Alexandre KYCH	CNRS
Juliette MANGIN	IAAT
Anne-Marie MATHERAT	DGER MIN AGRICULTURE ET PÊCHE
Sophie MORLAIX	UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE CNRS
Alexandre PARMENT	OREFQ LORRAINE
Hélène PEYTAVI	MIN ÉDUCATION ENSEIGN SUP
Robert PIERRON	CONSEIL RÉG AQUITAINE
Pascale POULET-COULIBANDO	DEPP MIN ÉDUCATION ENSGT SUP
Kristel RADICA	DEPP MIN ÉDUCATION ENSGT SUP
Olivier RIBON	INSEE DR PROVENCE ALPES CÔTE D'AZUR
Fabienne ROSENWALD	DEPP MIN ÉDUCATION ENSGT SUP
Said SERBOUTI	PEEP
Bruno SUCHAUT	UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE CNRS
Joaquim TIMOTEO	DÉLÉGATION INTERMIN À L'ORIENTATION
Philippe TOURNIER	SYND NAL PERSONNELS DIR ÉDUC NAL
Philippe ZAMORA	DARES MIN EMPLOI

Absents excusés :

Jean-Claude BOURQUIN	UFC QUE CHOISIR
Marie REY	DGAFP MIN FONCTION PUBLIQUE

La séance est ouverte à 14h30 sous la présidence de Mme Claire BAZY MALAURIE.

INTRODUCTION

Claire BAZY MALAURIE, Présidente de la formation

Je souhaiterais d'abord saluer les nouveaux venus : Philippe Cuneo, secrétaire général du Cnis, Françoise Dussert, secrétaire générale adjointe et Fabienne Rosenwald rapporteur de notre formation. Les personnes changent, mais la continuité demeurera dans les débats de cette formation.

Nous pouvions avoir l'impression ces derniers temps que les sujets « formation » et « éducation » intéressaient moins. Pourtant les débats sur ces sujets ne semblent pas près de se tarir, et ce d'autant plus que des réformes sont en cours ou s'annoncent, en France comme en Europe. Les statistiques offrent la possibilité d'aborder ces nouveaux champs, sans se limiter aux considérations purement quantitatives, et de traiter des questions de fond.

L'ordre du jour est chargé. Cependant, nous vous laisserons tout le loisir de réagir aux documents qui vous ont été adressés, car nous souhaitons que cette formation soit avant tout une instance de dialogue qui ne se limite pas à une succession d'exposés.

Fabienne Rosenwald va nous présenter le suivi des avis émis sur le programme 2007.

I. SUIVI DES AVIS DONNÉS SUR LE PROGRAMME 2007

Fabienne ROSENWALD, Rapporteur de la formation

- **Avis n°1 : soutien aux projets permettant de suivre les parcours de formation des élèves et étudiants ainsi que les acquis correspondants**

De nombreux travaux ont été réalisés dans ce domaine par les acteurs concernés. La CNIL a ainsi donné son accord au plus important d'entre eux, la base nationale d'identifiants élèves. Elle sera gérée par le Bureau des Répertoires et des Nomenclatures de la DEPP. Elle est pour l'heure expérimentée dans l'enseignement primaire. Une étude d'impact sera prochainement engagée dans le secondaire, où d'autres systèmes d'information utilisent déjà des identifiants élèves. C'est un gros projet car outre le ministère de l'Éducation nationale, sont concernés le ministère de l'Agriculture et les organismes chargés de l'apprentissage. Quant au supérieur, nous l'envisagerons ultérieurement.

Les ministères travaillent également à généraliser la remontée de données individuelles. Ainsi, la remontée des bases élèves dans le primaire était de 40 % à la rentrée 2007, et ce chiffre devrait atteindre les 100 % à la rentrée 2008.

Dans le secondaire, la remontée des données individuelles concerne l'ensemble des établissements, publics et privés, relevant du ministère de l'Éducation nationale et de celui de l'Agriculture – il s'agit alors du projet Safran. Pour l'apprentissage, nous expertisons cette année les remontées des données émanant des CFA ou des régions, qui feront progresser l'étude des parcours après la troisième.

Dans le supérieur, le champ des établissements qui ne dépendent pas du ministère de l'Éducation nationale mais qui acceptent de remonter leurs données s'étend. Quelques écoles restent encore à convaincre, afin de pouvoir étudier les très nombreuses passerelles qui existent dans l'enseignement supérieur.

Le projet FAERE (Fichier harmonisé des Élèves pour la Recherche et les Études) permettra par ailleurs de crypter les identifiants élèves et de constituer des parcours anonymisés, que les ministères et les chercheurs pourront étudier. Nous procédons actuellement aux tests requis par la CNIL.

Enfin, l'Éducation nationale met en place le panel 2007, un nouveau panel d'élèves entrant en classe de sixième. Ils seront régulièrement évalués, afin de suivre la progression de leurs acquis.

- **Avis n°2 : diffusion des conditions d'insertion par filière de formation**

Un portail étudiant a été mis en place. Les observatoires des universités y déposent les résultats de leurs enquêtes d'insertion. L'Éducation nationale dispose en outre des enquêtes d'insertion auprès des lycées et en particulier des classes de BTS. Nous souhaiterions des résultats à la fois par filière de formation fine et par établissement, mais les effectifs de BTS sont parfois très faibles, ce qui rend ces résultats peu significatifs. Nous recherchons donc le bon niveau d'agrégation, qui permette de fournir aux familles une information satisfaisante sur les débouchés, tout en préservant son sens statistique.

- **Avis n°3 : réorganisation des services du ministère**

Le ministère et en particulier la DEPP ont été réorganisés. La DEPP comprend trois sous-directions :

- sous-direction de l'enseignement scolaire ;
- sous-direction de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- sous-direction des synthèses statistiques.

Cette dernière est composée de bureaux transversaux (moyens financiers et humains de l'éducation, mesure de l'insertion, diplômes, nomenclatures et répertoires et informatique statistique). De surcroît, un département de la valorisation est désormais chargé de la diffusion.

Enfin, deux grands projets œuvrent à recueillir les besoins des utilisateurs en termes d'information statistique et des modalités de mise à disposition. Ils mettent particulièrement l'accent sur les fiches d'indicateurs et précisent les tenants et les aboutissants de chacun de ces indicateurs.

- **Avis n°4 : enquête auprès des personnes candidates à un processus de validation des acquis de l'expérience**

La Dares a mené une enquête sur le terrain en janvier et février ; les données sont actuellement en cours d'apurement, avant d'être livrées aux partenaires. La Dares prévoit d'organiser ensuite une réunion sur leur exploitation en octobre.

- **Avis n°5 : financements de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue**

Sous l'égide de la Commission des comptes de la formation professionnelle continue, chaque partenaire (ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Agriculture, régions) a fourni les comptes de la formation professionnelle sur son périmètre. Philippe Zamora avait la charge de ce groupe de travail. Un tableau de bord sera construit prochainement et un séminaire de valorisation est prévu à la rentrée.

- **Avis 6 : mise à jour des nomenclatures des spécialités de formation**

La DEPP, l'Insee et la Dares ont travaillé à documenter leurs nomenclatures afin d'améliorer leur diffusion. La DEPP s'est en particulier attachée à la rénovation de la base centrale des nomenclatures et réalise ainsi un nouvel outil en associant producteurs et utilisateurs.

Un important problème de mise à jour se pose néanmoins, en partie du fait de l'évolution de l'enseignement supérieur. Avant de s'y investir davantage, les différents acteurs réfléchissent donc à son articulation avec une nomenclature internationale. Il faudrait peut être mettre en place un groupe de travail qui consulterait les différents acteurs concernés et étudierait les solutions possibles.

Claire BAZY MALAURIE

Cet engagement vers des nomenclatures internationales constitue-t-il un préalable au renouveau du système, au moment même où tous les établissements mettent en oeuvre le LMD, ou seulement un élément de la recherche ?

Fabienne ROSENWALD

Il s'agit plutôt d'un accompagnement. Le LMD s'inscrit dans une perspective européenne et internationale, et s'adapte par conséquent beaucoup mieux à une nomenclature internationale.

Robert PIERRON, Conseil régional d'Aquitaine

La NSF (Nomenclature des Spécialités de Formation) est un outil intéressant, mais le critère classant de la spécialité tend à devenir inefficace au-delà du niveau 3. Ainsi avec la montée du supérieur à finalité professionnelle sous l'effet du LMD, son utilisation pose problème. Son caractère transversal explique malgré tout son utilisation par les régions depuis 1994.

Concernant l'avis n°5, je soulignerai la difficulté à territorialiser les efforts de formation des établissements, versus ceux des entreprises. Les disparités de formation selon les établissements sont en outre révélatrices des situations technologiques, économiques et sociales locales. A travers les discussions dans le cadre des contrats d'objectifs, on constate que les employeurs en sont également conscients.

Anne-Marie CHARRAUD, Commission nationale de la certification professionnelle

Dans quel sens vont les évolutions que vous nous avez exposées dans le cadre du cinquième avis ? La première partie de la nomenclature concerne la discipline, alors que les deuxième et troisième reflètent des dimensions sectorielles. Je ne suis pas certaine que la transformation LMD impacte réellement la NSF. Elle a plutôt des conséquences sur la nomenclature de niveaux de formation.

Je souhaiterais en outre savoir quelle nomenclature internationale de rapprochement a été envisagée, car, hormis la CITE (Classification Internationale Type de l'Éducation), il ne me semble pas qu'il en existe beaucoup.

Pascale POULET-COULIBANDO, DEPP

La classification internationale qui a valeur à nos yeux est l'ISCED (International Standard Classification of Education). Elle comprend, en plus des niveaux sur lesquels une réflexion est en cours, des spécialités pensées de façon assez fine et ciblées sur des domaines de compétence, ce qui facilite généralement le classement des enseignements.

Claire BAZY MALAURIE

Fabienne Rosenwald va maintenant nous présenter les avant-projets de programmes statistiques.

II. EXAMEN DES AVANT-PROJETS DE PROGRAMMES STATISTIQUES POUR 2008

1 - Exposé synthétique

Fabienne ROSENWALD

Je m'appuierai, pour cette présentation, sur l'avant-projet qui vous a été envoyé. Il se situe à la convergence des préoccupations du Cnis – démarches de qualité, diffusion de l'information, diminution de la charge des producteurs de statistiques – et des conséquences de la Lof sur les systèmes d'information. Celle-ci implique la mise en place d'indicateurs d'efficacité, là où nous utilisons auparavant des indicateurs de moyens. En faisant émerger de nouveaux besoins en matière d'évaluation de politiques, elle a également influé sur les enquêtes et les remontées d'information. En 2006 et 2007, les familles et les jeunes ont en outre manifesté une forte demande d'information sur les parcours et les orientations. Enfin, les indicateurs sont également largement utilisés aux niveaux européen et international. Par conséquent, de nombreux projets visent à renseigner ces indicateurs ou évaluer des politiques publiques.

Le ministère de l'Éducation nationale met ainsi en place une enquête SIVIS (Systèmes d'Information et de Vigilance sur les Incidents Scolaires). L'enquête « absentéisme » permettra quant à elle de compléter des

indicateurs Lof. Dans son exposé, Jean-Claude Emin présentera comment pourrait être produit l'indicateur Lof donnant le pourcentage des élèves qui maîtrisent le socle de compétences.

La DEPP cherche à améliorer les remontées de SISE (Système d'Information sur le Suivi d'Étudiants), dans le but de pouvoir répondre plus rapidement aux demandes lors de la préparation du budget.

L'enquête SIFA (Système d'Information sur les Formations des Apprentis) permettra elle aussi, grâce aux données individuelles, de compléter un indicateur Lof relatif au pourcentage de jeunes apprentis en cours de certification.

Afin de pallier le manque d'information sur l'enseignement primaire, un système d'information sur le premier degré est en cours d'élaboration, nous l'avons vu. La base nationale d'identifiants élèves contribuera à l'élaboration d'indicateurs de suivi.

La Dares suit également des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle, via des remontées administratives ou des enquêtes. L'exploitation de l'enquête sur la situation professionnelle des bénéficiaires des contrats du plan de cohésion sociale effectuée par le Cnasea, permettra de remplir un indicateur Lof. Il en sera de même pour d'autres enquêtes, réalisées auprès des entreprises utilisatrices de contrats aidés, ou auprès des particuliers utilisateurs d'aides à domicile. Elle procède également à un suivi des activités des organismes de formation professionnelle, via les bilans pédagogiques et financiers ; Philippe Zamora y reviendra.

La Dares et le Céreq vont par ailleurs travailler conjointement sur les enquêtes CVTS (Continuous Vocational Training Survey, auprès des entreprises) et AES (Adult Education Survey, auprès des ménages), afin d'évaluer les effets de la loi de 2004 sur la formation professionnelle et de l'accord national interprofessionnel de 2003. Cette évaluation de politique donnera alors lieu à une publication du Céreq, *Quand la formation continue*. En 2008, une extension de l'enquête CVTS auprès d'entreprises volontaires permettra au Céreq d'examiner le lien entre parcours professionnel et formation continue.

En matière d'insertion et de suivi des jeunes après leur sortie du système éducatif, des projets existent tant au ministère de l'Éducation nationale – il s'agit des enquêtes IVA/IPA – qu'au ministère de l'Agriculture, et au ministère de la Culture. S'agissant des enquêtes « Génération » du Céreq, la génération 1998 sera interrogée pour la dernière fois en 2008 ; la génération 2004 sera interrogée cette année et en 2009. Le bilan « formation emploi » de l'Insee, la Dares, le Céreq et la DEPP, alimente également les informations sur le passage de la formation à l'emploi. Sur le même sujet, des tableaux ont été mis en ligne sur le site de l'Insee durant le premier trimestre 2007, et un ouvrage paraîtra en 2008, dans la collection *Références* de l'Insee. L'Insee, la DEPP, la Dares et la Drees étudient également en commun le panel 1995, repris par l'Insee à mesure que les jeunes sortent du système éducatif.

Concernant les évaluations de politiques, la Dares conçoit, pour 2007-2008, d'importants dispositifs d'enquête sur les impacts des contrats aidés ou des stages sur l'insertion professionnelle. Elle est confrontée au problème classique de repérer des individus-témoins, n'ayant pas bénéficié de la politique publique, pour opérer ses comparaisons. Elle s'est rapprochée du Crest pour mener à bien cette évaluation. La Dares va également lancer une enquête auprès de demandeurs d'emploi, afin d'évaluer l'accompagnement renforcé mis en place par l'Unedic et l'ANPE. La DEPP a sur représenté les élèves des collèges ambition-réussite dans son panel 2007, afin de mesurer l'impact de la politique éducative dans ces nouveaux collèges. Le ministère de l'Agriculture, pour sa part, teste actuellement un infocentre, qui sera opérationnel en 2008. Il diffusera notamment des informations sur les enquêtes. Il sera intéressant par ailleurs de suivre le déroulement des enquêtes de satisfaction, très demandées par la Lof, et qui vous seront présentées au cours de cette réunion.

Nombre de projets possèdent une dimension internationale. La Dares et le Céreq étudient par exemple les problèmes de comparabilité entre pays dans les enquêtes CVTS-AES. Par ailleurs, la Dares mènera avec l'Insee une enquête-test sur les compétences en milieu de travail des adultes, en préparation d'une enquête internationale (PIAC) de l'OCDE, de la Direction de l'Éducation et de la Direction de l'Emploi, sur les compétences des adultes. Enfin, l'enquête IVQ (Information sur la Vie Quotidienne) de l'Insee,

en 2010, sera une référence nationale par rapport aux enquêtes internationales mesurant les compétences des adultes.

Toutes ces enquêtes s'effectuent dans le contexte d'un passage à des données individuelles, mené en concertation avec les producteurs. Le nouveau système d'information du premier degré doit ainsi donner aux directeurs d'écoles et aux mairies l'occasion de travailler ensemble. De la même façon le système d'information concernant les apprentis a été élaboré en concertation avec les régions et les CFA. La dématérialisation tend par ailleurs à diminuer la charge de ces producteurs, et ce dans un contexte d'ouverture des bases et de diffusion de l'information.

Claire BAZY MALAURIE

Je vous remercie pour cette présentation, rapide mais qui montre la richesse de la production. Monsieur Zamora va nous présenter le bilan pédagogique et financier de la formation continue.

Philippe ZAMORA, Dares

Chaque année, le formulaire concernant ce bilan est adressé aux organismes de formation continue, collecté par la DGEFP (Direction Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle) et exploité par la Dares. Il découle de la loi de 1971, et de l'obligation de dépense des entreprises sur la formation professionnelle. Cette obligation implique un contrôle des entreprises, des OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés) et des organismes de formation continue. Le formulaire ne constitue pas un agrément des organismes de formation, mais constitue un outil de contrôle *a posteriori*. L'exploitation statistique faite par la Dares donne lieu à publication d'un *Premières synthèses* chaque année. Des travaux sont en cours avec la DGEFP pour modifier ce formulaire, car si les données s'avèrent de bonne qualité, certains champs révèlent des incompréhensions, notamment sur le niveau de formation. L'appréhension de la formation s'attachera désormais davantage à sa finalité (qualification, remise à niveau, remobilisation) et distinguera les actions de formation proprement dite des prestations d'évaluation et d'orientation, des bilans de compétences ou des accompagnements VAE, intégrés dans le champ global de la formation continue mais qui méritent d'être distingués.

Claire BAZY MALAURIE

Depuis quand cette enquête existe-t-elle ?

Philippe ZAMORA

Elle existe au moins depuis le début des années 1990, mais son fondement juridique est bien antérieur.

2 - Débat

Michel BOISSONNAT, Observatoire des métiers de l'industrie hôtelière et de la restauration

L'Observatoire des métiers de l'industrie hôtelière et de la restauration s'intéresse de près à la question de l'insertion professionnelle. Nous tentons notamment de clarifier la question des contrats de professionnalisation, qui ne sont pas dans le champ de enquêtes, mais qui sont proches de l'apprentissage en termes d'insertion. Le niveau de détail des nomenclatures, PCS (Professions et Catégories Sociales) ou NAF (Nomenclature d'Activités Française), nous pose cependant problème, lorsque nous devons déterminer le secteur ou le type de métier dans lequel le jeune évolue. Nous attendons donc la rénovation de la NAF. Pour ce qui est de la PCS, nous regrettons que les précisions que nous avons obtenues de l'Insee n'aient pas été reprises dans toutes les enquêtes, ou que les tailles d'échantillons ne permettent pas d'obtenir des résultats à un niveau assez fin. La nomenclature des diplômes de l'Éducation nationale nous crée en outre certaines difficultés et ce dès le niveau du BEP ou du baccalauréat. Elle ne permet pas de distinguer les options, par exemple des personnes qui se préparent à être serveurs ou cuisiniers. J'exprime régulièrement ces soucis récurrents. Notre secteur professionnel souhaite toutefois travailler en harmonie avec les services de l'État, en particulier

l'Éducation nationale, pour trouver des solutions pour ces enquêtes qui aujourd'hui manquent de précision.

Fabienne ROSENWALD

Nous allons cette année utiliser le logiciel SICORE afin de coder correctement les PCS dans l'enquête IVA (Insertion dans la Vie Active des lycéens) . Nous le testons actuellement. Nous avons en effet constaté que, pour un secteur, un seul groupe de PCS est parfois concerné, et nous cherchons donc à affiner les métiers.

Claire BAZY MALAURIE

Il me semblait qu'un travail de rénovation des diplômes (CAP et autres) avait également été mené, pour d'améliorer la distinction entre les spécialisations que vous posez. Vous semblez dire que cette rénovation n'est pas allée suffisamment loin.

Michel BOISSONNAT

Les techniciens souhaitaient en effet dissocier des options, par exemple cuisine et service. Mais les membres des CPC (Commissions Professionnelles Consultatives) préféraient des diplômes plus polyvalents. C'est finalement cette dernière option qui a été choisie.

3 - Présentation d'enquêtes sur le taux de satisfaction dans l'enseignement agricole

Anne-Marie MATHERAT, Direction générale de l'enseignement et de la recherche - Min Agriculture

Je procéderai à une présentation globale de deux enquêtes très voisines, qui visent à renseigner deux indicateurs de la Lolf : le taux de satisfaction des usagers de l'enseignement agricole et le taux de satisfaction des stagiaires à l'étranger de l'enseignement agricole. Ces deux enquêtes fourniront également à terme aux établissements des indicateurs fins concernant leurs élèves. Elles sont donc exhaustives. L'enquête sur le taux de satisfaction des usagers de l'enseignement agricole s'articule autour de six thèmes (qualité de l'accueil, qualité de l'information, prise en compte du projet de l'élève, qualité de la formation, qualité de la vie dans l'établissement et qualité du suivi administratif et financier) ; celle sur les stagiaires à l'étranger, de huit thèmes du même ordre.

L'enquête auprès des usagers a été conçue en collaboration avec des chefs d'établissement, et préalablement expérimentée dans quatre établissements. Les parents et les élèves sont interrogés, uniquement par Internet auprès des 65 230 élèves ou étudiants inscrits dans les 218 établissements publics d'enseignement agricole, et par internet ou papier auprès des parents d'élèves. Ce sont les chefs d'établissement qui adressent le questionnaire sous forme papier aux parents d'élèves.

La collecte a lieu au début de chaque année civile, et le temps de réponse n'excède pas quinze minutes. Les résultats seront transmis en juillet 2007 au ministère des Finances, pour publication dans le projet annuel de performance du projet de Loi de finances 2008. Lancée cette année à titre expérimental, cette enquête ne deviendra officielle qu'en 2008.

Claire BAZY MALAURIE

C'est donc la Lolf qui conduit à un tel renouvellement des statistiques. Je vous rappelle que nous devons donner un avis formel sur ces enquêtes, aussi avez-vous des remarques à formuler sur le sujet ?

Philippe CUNEO, Secrétaire général du Cnis

Mis à part le calcul de l'indicateur, envisagez-vous d'autres débouchés pour cette enquête ?

Anne-Marie MATHERAT

Nous n'en envisageons pas dans un premier temps, hormis celui de fournir aux établissements un retour, dans le cadre du pilotage de l'établissement lui-même.

Claire BAZY MALAURIE

Ces enquêtes passent-elles entièrement par les chefs d'établissement ?

Anne-Marie MATHERAT

Les résultats sont remontés directement à la DGER, sur un serveur national. En revanche, la logistique est laissée à l'initiative des chefs d'établissement. Le but est d'obtenir ainsi un maximum de réponses. Les réponses sur papier des parents seront saisies par l'établissement sur le serveur national. L'exploitation est donc avant tout nationale, et les données par établissement ne seront mises à disposition qu'ultérieurement.

Claire BAZY MALAURIE

Le taux de satisfaction peut varier très fortement d'un établissement à l'autre. Ces enquêtes s'intéressent-elles aux caractéristiques de chaque établissement, ou uniquement à des considérations plus générales sur l'offre de formation ?

Anne-Marie MATHERAT

Les six questions sont assez précises, je vous en donne lecture :

- « *Que pensez-vous de la qualité de l'accueil avant et au début de la formation ?* » : les éléments de réflexion proposés sont l'existence et la qualité des documents d'accueil, la compétence et la disponibilité du personnel lors d'accueil, la signalétique au sein de l'établissement.
- « *Que pensez-vous de la qualité de l'information ?* » : l'on cherche ici à savoir comment l'information est mise à la disposition de l'élève.
- « *Que pensez-vous de la prise en compte du projet de l'élève ?* » : on vise l'élaboration du projet de chaque élève et la régularité du suivi.
- « *Que pensez-vous de la qualité de la formation ?* » : il s'agit par exemple de l'encadrement et du suivi des élèves, de l'apport des particularités de l'enseignement agricole, tels que la pluridisciplinarité ou la démarche de projet, des dispositions mises en œuvre par l'établissement pour qu'un maximum d'élèves réussissent.
- « *Que pensez-vous de la qualité de vie dans l'établissement ?* » : je vous rappelle qu'il existe beaucoup d'internats dans ce secteur.
- « *Que pensez-vous de la qualité du suivi administratif et financier ?* », comme la prise en compte des considérations et réclamations des élèves et des parents, l'information sur les aides financières et sociales.

Cette enquête concerne donc bien les conditions de la formation dans l'établissement, elle n'est pas ciblée sur les personnes. Nous avons inscrit une dernière rubrique libre, à titre expérimental. Elle pourra nous donner des pistes sur les questions que se posent les parents et les élèves.

Claire BAZY MALAURIE

Ces 218 établissements représentent-ils la totalité des établissements d'enseignement agricole ?

Anne-Marie MATHERAT

Il s'agit de tous les établissements d'enseignement public.

Robert PIERRON

Je m'étonne que l'enquête ne porte pas sur les cinq missions de l'enseignement agricole, notamment dans le domaine de la culture ou du transfert technologique. Or, il me semble qu'en regard de la Lolf, de tels éléments d'évaluation du rôle d'un établissement agricole, dans son territoire et par rapport à ses publics, devraient y figurer.

Philippe CUNEO

Dans la mesure où des questions portent sur l'accueil et le début de la formation, à quel moment l'enquête est-elle réalisée? Par ailleurs, comment les réponses sont-elles reliées à l'indicateur ?

Anne-Marie MATHERAT

L'enquête est lancée en début d'année civile, en janvier.

Concernant le calcul du taux, la démarche est très pragmatique. L'enquête est nouvelle, nous serons attentifs au taux de réponse. Le niveau de satisfaction est traduit par une note, de 1 à 4 selon la réponse. On fait ensuite une moyenne pondérée par question, et l'on divise par le nombre de répondants. Enfin, les six questions sont additionnées, et l'on ramène cette note sur 24 à une note sur 100. Dans un premier temps, les taux de satisfaction des parents et des élèves seront calculés séparément ; on les rapprochera par la suite pour obtenir un taux global.

Je précise que nous cherchons à appréhender la qualité de la formation dispensée, plutôt que l'apport spécifique de l'enseignement agricole, mais nous notons la question de M.Pierron. Par ailleurs, au-delà du chiffre des premières années, c'est surtout en termes d'évolution que ces enquêtes devront être analysées. Toutefois, le taux de réponse, notamment auprès des familles, reste pour l'heure la grande inconnue.

Philippe CUNEO

Interprétez-vous les écarts ou la valeur absolue des notes que vous obtiendrez ? Autrement dit, l'objectif de l'indicateur de la Lolf est-il exprimé en niveau ou en progression ?

Anne-Marie MATHERAT

Nous annoncerons une prévision en valeur absolue et en niveau. Nous pourrions ensuite considérer son évolution.

Philippe TOURNIER, Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Je signale que des expériences similaires, mais non systématiques, existent déjà dans certains établissements relevant de l'Éducation nationale. Il m'a semblé comprendre que cette enquête était ouverte à tous, mais sans contrainte de réponse, et que les élèves y répondaient au sein de leur établissement.

Anne-Marie MATHERAT

Cette enquête est lancée nationalement, et relayée localement par les chefs d'établissement. Ils peuvent décider d'organiser des ateliers, afin de s'assurer un taux de réponse satisfaisant. Mais nous n'avons pas donné de consigne sur les modalités de l'organisation de la collecte.

Claire BAZY MALAURIE

Cela signifie-t-il que les élèves peuvent répondre dans leur établissement ou depuis chez eux ?

Anne-Marie MATHERAT

Tout à fait.

Philippe TOURNIER

Les réponses sont-elles anonymes ?

Anne-Marie MATHERAT

Oui, elles le sont. Et aucun identifiant n'a été établi dans un premier temps.

Claire BAZY MALAURIE

Il existe tout de même un identifiant de l'établissement ?

Anne-Marie MATHERAT

Oui, on sait dans quel établissement et quelle classe sont les élèves, mais il n'y a pas d'identification individuelle des réponses.

Philippe CUNEO

Dans ce cas, une même personne ne peut-elle pas répondre plusieurs fois ?

Anne-Marie MATHERAT

C'est vrai dans cette expérimentation. Cependant, les données sur l'établissement et la classe permettent de détecter les anomalies importantes.

Philippe TOURNIER

Ces indicateurs sont liés à des enjeux, un risque de biais existe donc nécessairement. Par expérience, je sais que les niveaux de satisfaction sont d'emblée très élevés. En outre, des écarts difficiles à expliquer risquent d'apparaître, entre ces 218 établissements et un nombre de milliers d'élèves relativement réduit.

Michel BOISSONNAT

A l'époque où je travaillais avec des directeurs d'établissement agricole, ils me semblaient particulièrement attachés à la reprise d'entreprises agricoles ou à l'insertion professionnelle des jeunes, et ce dès leur entrée des jeunes en lycée ou en CFA agricole. Je m'étonne donc qu'aucune des six questions ne concerne cet aspect insertion ou reprise d'entreprise agricole.

Anne-Marie MATHERAT

L'enquête comporte une question relative à la prise en compte du projet de l'élève.

Michel BOISSONNAT

J'apporterai une nuance entre projet de formation et projet professionnel.

Anne-Marie MATHERAT

Un élément de l'enquête mentionne l'existence de rencontres sur les métiers et les formations avec des professionnels et de rencontres avec d'anciens élèves. Je prends toutefois note de votre remarque : peut-être devrions-nous élargir la notion de projet de formation au projet professionnel.

Mireille DADOY, Chercheur

L'enquête procède-t-elle uniquement par questions fermées, ou peut-on y développer et expliquer les raisons de l'insatisfaction ?

Anne-Marie MATHERAT

Les questions elles-mêmes sont fermées, mais un espace de commentaire libre a été réservé à la fin pour les compléter.

Mireille DADOY

Il ne s'agit pas tant de savoir si les élèves sont ou non satisfaits, ce qui est difficile à interpréter, mais de savoir quelles sont les raisons de l'insatisfaction, et de pouvoir éventuellement la relativiser.

Anne-Marie MATHERAT

Ce questionnaire a été élaboré en liaison étroite avec plusieurs chefs d'établissements. Le traitement par Internet favorise une exploitation quantitative plutôt que qualitative. Je note néanmoins votre remarque. L'espace libre nous permettra sans doute de remanier le questionnaire, mais ces informations seront surtout exploitables localement.

Mireille DADOY

Les parents sont satisfaits quand leur enfant trouve un emploi à l'issue de la formation. Par conséquent, sont-ils réellement en mesure de répondre, dès janvier, à ces questions de satisfaction ?

Anne-Marie MATHERAT

S'agissant de l'insertion, nous nous appuyons davantage sur nos enquêtes de cheminement professionnel. Les avis en cours de formation portent davantage sur le projet professionnel du jeune. Les deux types d'enquête sont complémentaires.

Claire BAZY MALAURIE

Toutes les enquêtes portant sur les élèves sont importantes, aussi devons-nous dire au ministère de l'Agriculture qu'il serait très intéressant de poursuivre cette expérimentation. Cette enquête nous est présentée pour un avis d'opportunité, M. Cuneo va conclure sur ce point.

Philippe CUNEO

J'estime important que ce genre de projet soit examiné au Cnis, et je vous remercie de nous l'avoir présenté. La Lolf rend d'ailleurs pressante la mise en place d'indicateurs de satisfaction des usagers. Par ailleurs, le suivi des politiques publiques et ses indicateurs constituera un des axes transversaux du moyen terme du CNIS pour 2009-2013. J'accueille donc ces enquêtes avec grand intérêt. Cependant, certains éléments du protocole me paraissent problématiques. Votre démarche est très importante, aussi je suggère à la formation de considérer cette enquête comme un test et de vous demander de la faire réexaminer pour opportunité l'an prochain. Nous pourrions réfléchir à l'amélioration de la méthodologie à la lumière des résultats.

Claire BAZY MALAURIE

Ces types d'informations doivent être rendus disponibles, car l'efficacité est un des premiers éléments de la satisfaction des utilisateurs.

Je note que la formation a exprimé une position d'attente et d'encouragement à ce projet.

Je passe la parole à Fabienne Rosenwald, au sujet du projet de règlement européen.

III. POINT D'INFORMATION SUR LE PROJET DE RÈGLEMENT EUROPÉEN**Fabienne ROSENWALD**

Le règlement européen des statistiques sur l'éducation et la formation tout au long de la vie a été soumis à l'avis du CPS (Comité du Programme Statistique) en 2005. La Commission devait ensuite le présenter à la codécision du Conseil des ministres de l'Économie et des Finances et du Parlement. Il a été présenté en 2006 au Conseil des ministres, et a été accepté après quelques modifications. Il sera présenté au Parlement en septembre. Une fois adopté, ce règlement-cadre sera suivi de règlements d'application élaborés au sein de la Commission par Eurostat dans le cadre de groupes de travail qui le présenteront enfin au CPS pour accord. Ce règlement porte sur la transmission des données, qui se faisait jusqu'à présent par accord tacite, et sur des statistiques fondées sur des définitions communes.

Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, les États se sont accordés un droit de regard mutuel sur leurs systèmes éducatifs, via la Méthode Ouverte de Coordination. Celle-ci repose sur l'utilisation d'indicateurs, une comparaison entre pays, et la recherche de bonnes pratiques. Cinq indicateurs de référence ont ainsi été définis dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie :

- le pourcentage de jeunes quittant prématurément l'école ; la stratégie de Lisbonne vise un taux inférieur à 10 % pour 2010 ; il est actuellement de 15 % en Europe et de 13% en France ;
- le pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans possédant un diplôme du second cycle ou du secondaire, soit en France, les CAP, BEP, baccalauréat et plus. Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, il devrait atteindre 85 % en 2010 ; il est actuellement de 77 % en Europe et de 83 % en France ;
- le nombre de diplômés en mathématiques, en sciences et en technologies de l'enseignement supérieur. Les objectifs, exprimés en effectifs, sont déjà atteints ; ils pourraient se révéler difficiles à maintenir au vu des évolutions démographiques d'ici 2010 ;
- la participation à l'apprentissage tout au long de la vie des adultes, issue de l'enquête Emploi. Le taux devrait atteindre 12,5 % en 2010, la moyenne européenne se situe actuellement à 10,8 % en Europe et à 7,6 % en France ;
- les compétences en littératie. Le pourcentage des lecteurs les plus faibles devrait passer sous les 15 % ; il est actuellement de 20 % en Europe, et de 17 % en France.

Ce règlement embrassant l'ensemble des activités d'éducation concerne trois types de statistiques :

- les synthèses administratives dites UOE, discutées dans le cadre de l'Unesco, de l'OCDE et d'Eurostat. Elles portent sur les effectifs d'élèves, les enseignants, les finances et les diplômés, et étaient jusqu'à présent transmises par accord tacite ;
- les enquêtes sur l'éducation des adultes, soit l'enquête AES réalisée par l'Insee et le Céreq ;
- les statistiques sur le capital humain et les bénéfices sociaux de l'éducation, c'est-à-dire les indicateurs tirés de l'enquête « emploi » et de l'enquête SILC (European Survey on Income and Living Conditions).

L'incidence budgétaire de ce règlement n'est pas neutre, car les enquêtes sur l'éducation des adultes ont un certain coût. En tout état de cause, nous en saurons davantage après son passage au Parlement en septembre.

Philippe ZAMORA

Nous avons peu progressé méthodologiquement sur l'indicateur sur la formation tout au long de la vie, que nous critiquons pourtant depuis longtemps. Il est mensuel, alors qu'un tel événement demeure rare dans la vie d'une personne ; il serait plus pertinent de travailler à l'échelle d'une carrière, mais ce n'est pas possible. Il faudrait au moins le faire sur un an ou sur quelques années. Par ailleurs, la notion de durée de la formation est importante. Je rappelle à cet égard que deux types de pays se distinguent en Europe : ceux qui favorisent des formations longues mais à l'accès moindre ; et ceux qui favorisent des formations plus courtes, à l'accès plus large.

Par ailleurs, lorsque l'on compare les enquêtes, par exemple le module ad hoc 2003 de l'enquête Emploi, la France se place globalement au-dessus de la moyenne, même si elle reste derrière les pays scandinaves marqués par l'économie de la connaissance. Nous pouvons nous interroger sur ce qui pose problème dans les enquêtes Forces de travail : est-ce un problème conceptuel ? Est-ce un problème de questionnaire ? Nous devrions peut-être rééditer cette critique auprès d'Eurostat, en montrant que les pays ont des classements différents selon que l'on regarde les résultats de l'une ou l'autre des deux enquêtes européennes. L'indicateur utilisé me paraît en effet trop réducteur.

Fabienne ROSENWALD

Lors d'une réunion avec la Dares, l'Insee, le Céreq et la DEPP, nous avons décidé de lancer un groupe de travail, chargé d'étudier ce que recouvre en France le champ de la formation continue et l'éducation dans les enquêtes. Ce groupe diffusera ses conclusions, et expliquera la complexité de ce champ. Puis la décision relèvera du politique.

Michel BOISSONNAT

J'ai pu constater que l'on a tendance en France à ne compter que ce qui donne lieu à des flux financiers, en particulier en formation continue des adultes. Dans des petites structures, l'écart est très important, entre les micro-actes de formation directe, sur le lieu de travail, et l'effort financier retracé par ces statistiques. La comptabilisation pêche donc largement en ne prenant pas en compte ces formations, que les individus ne désignent du reste pas nécessairement comme telles, et qui ne donnent pas lieu à des flux financiers.

Claire BAZY MALAURIE

Ce phénomène induit-il des résultats très différents d'un pays à l'autre ?

Michel BOISSONNAT

Cela dépend de la structure des entreprises des pays. Pour les secteurs professionnels caractérisés par de très petites entreprises, parfois ayant des activités saisonnières, ou isolées sur le territoire, cet impact est fort.

Robert PIERRON

Une bonne comparabilité exige de ne pas se baser sur des éléments trop précis, et de ne pas trop s'attacher aux spécificités nationales et à celles de chaque secteur. Aux Etats-Unis, le système de professionnalisation s'articule par exemple de façon duale, avec une main d'œuvre peu qualifiée qui quitte la profession assez rapidement, et des personnes au contraire très professionnels.

La question de l'âge impacte à mon sens davantage les résultats. Des systèmes législatifs différents produisent en effet des agrégats différents selon les pays. Des effets de seuil, tel que celui des 24, 25 ou 26 ans, sont gênants pour normaliser les agrégats.

Claire BAZY MALAURIE

Quel est l'objectif précis de ce règlement ? Vise-t-il réellement à comparer les modes d'insertion dans l'emploi ?

Fabienne ROSENWALD

Ce règlement cherche à rendre obligatoire la remontée des données de tous les pays, sur la base de définitions pensées ensemble. Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, fondée sur la MOC (Méthode Ouverte de Coordination), les accords tacites de fourniture de données ne suffisent en effet plus et il faut un règlement. C'est pourquoi nous nous sommes montrés vigilants, pour éviter que ne soient demandées de nouvelles enquêtes spécifiques ad hoc. Ainsi, toute nouvelle enquête, lancée au niveau européen, devra d'abord être testée avant devenir obligatoire. Le règlement est contraignant, mais il délimite bien son champ d'application.

Claire BAZY MALAURIE

L'amélioration des statistiques ne saurait être un objectif en soi. Existe-t-il également une réflexion sur les bonnes pratiques ? L'on constate par exemple en France que l'effort de formation se concentre sur les premières années. Ces enquêtes permettront-elles de montrer les effets de telle ou telle structure de système éducatif ? Il semblerait qu'elles ne consistent pour le moment qu'en un recueil d'information.

Fabienne ROSENWALD

Ces enquêtes visent également à repérer de bonnes pratiques et à les expliquer en fonction des structures d'enseignements. Au niveau international, deux types d'études vont dans ce sens. D'une part, des études liées à la comptabilité nationale, qui veulent passer de comptes en valeur sur l'éducation à des comptes en volume, par le biais d'indices de qualité tels que la performance du système éducatif ; elles utilisent alors des indicateurs de Lisbonne ou Pisa. Cette évolution constitue un projet important de l'OCDE et d'Eurostat. D'autre part, des études se concentrent davantage sur l'efficacité des systèmes éducatifs, en les décrivant, puis en reliant ces informations à des résultats par exemple ceux de Pisa, ou le taux de jeunes sans diplôme,...

Claire BAZY MALAURIE

Merci, Madame Rosenwald. Monsieur Emin va maintenant nous expliquer comment sont mesurées les compétences des élèves.

IV. COMMENT MESURE-T-ON LES « COMPÉTENCES » DES ÉLÈVES ?

1 - Présentation des différents dispositifs mis en œuvre

Jean-Claude EMIN, DEPP

Je vais vous présenter rapidement le [dispositif d'évaluation des acquis des élèves](#) mis en place par la DEPP au fil des dernières années, et j'illustrerai mon propos de quelques résultats. L'instauration du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire a modifié les choses et rend plus urgente la nécessité d'une évaluation des acquis.

Le dispositif d'ensemble

L'évaluation des acquis des élèves, certificative ou en cours de formation, existe depuis toujours. Depuis plus de trente ans, la DEPP a la charge d'autres évaluations, plus standardisées. En premier lieu, des évaluations « bilan » interviennent à des moments clés du cursus scolaire. Elles permettent de piloter le système éducatif, et de constater l'évolution des niveaux. En second lieu, des évaluations diagnostiques, plus originales dans le paysage international, permettent de repérer au niveau de chaque élève les freins à la poursuite de son apprentissage, et de mettre en place des mesures de remédiation si nécessaire. Les plus connues sont les protocoles d'évaluation à l'entrée en CE2 et en sixième, qui existent depuis 1989. Une banque d'outils d'aide à l'évaluation est également à la disposition des enseignants.

Les modalités de ces évaluations varient en fonction de leurs finalités. Les évaluations diagnostiques étant destinées à aider les enseignants et les élèves, à repérer les points forts et les points faibles, elles sont menées en début ou en cours d'apprentissage. Obligatoires en CE2 et en sixième, elles touchent plus de 800 000 élèves à chaque rentrée. Les protocoles diffèrent chaque année, et le tout est rendu public. Ces évaluations procèdent par des questionnaires à choix multiples, mais peuvent comporter des questions ouvertes à réponse longue ; elles sont corrigées par les enseignants, dans la classe, et ils les utiliseront par la suite.

Les évaluations bilans mesurent les acquis, à certains moments-clés. Dans cette catégorie, peuvent être citées : les évaluations internationales, telles que Pisa, Pirls ; les évaluations européennes, actuellement en plein développement ; les évaluations des adultes telle que l'enquête Information et Vie Quotidienne de l'Insee. Enfin, nous avons mis en place un dispositif régulier d'évaluations bilans en fin d'école et en fin de collège. Ces évaluations sont menées en fin de cycle ou de cursus, sur des échantillons représentatifs d'élèves. Leurs protocoles restent identiques – tout au moins en partie – dans le temps, et ils ne sont pas rendus publics. Ces évaluations comportent des questionnaires à choix multiples, et des questions à réponses courtes, dont la correction est effectuée par des experts.

Les évaluations diagnostiques débouchent sur des décisions concernant l'élève, dans le but de l'aider dans son processus d'apprentissage ; alors que les évaluations bilan ont pour vocation la régulation de la politique éducative.

Les évaluations du socle

La loi de 2005 a instauré un socle de compétences et de connaissances, ce qui s'inscrit dans un mouvement que connaissent les systèmes éducatifs de nombre de pays comparables au nôtre. Les objectifs y sont définis par compétences, plus que par contenu, ce qui donne un sens différent aux programmes. C'est une tendance internationale, notamment au plan européen. Nombre de pays élaborent des standards à atteindre, des compétences clés. Autre point important, cela pose la question d'obligation de résultat pour notre système éducatif et ses composantes, et donc des mesures.

Le socle comporte sept piliers de compétences et trois paliers. L'élève devra disposer, en fin de scolarité obligatoire, d'une attestation de maîtrise suffisante dans chacune de ces compétences, sans compensation possible entre elles. Cette non compensation est une exigence nouvelle et relativement forte. Le socle devrait faire l'objet d'une attestation de maîtrise progressive à trois moments importants du cursus : en fin de CE1, de CM2 et de troisième, assimilée à la fin de la scolarité obligatoire.

La mise en place du socle pose trois questions, qui ne sont pas nouvelles en termes d'évaluation : comment aider les enseignants à repérer les élèves qui auront des problèmes à atteindre le niveau d'exigence d'un pilier à un palier donné, pour mettre en place des aides et les PPRE (Projets Personnalisés de Réussite Éducative) prévus par la loi ? Comment ensuite attester de la maîtrise par chaque élève des compétences du socle de chaque pilier à chaque palier et notamment en fin de collège, puisqu'une telle attestation est nécessaire au moment du brevet ? Enfin, comment enfin rendre compte au Parlement et à la Nation de l'évolution des acquis des élèves au regard du socle ?

La première question conduit à faire évoluer nos évaluations diagnostiques, que nous appellerons désormais des évaluations analytiques, évaluations qui sont un outil de pilotage pédagogique de

proximité. L'objectif est d'informer les enseignants sur les freins que peuvent rencontrer les élèves dans les apprentissages et d'analyser les difficultés qu'ils rencontrent pour acquérir les compétences du socle, afin de leur permettre d'organiser les aides nécessaires à certains élèves. De tels dispositifs, expérimentés en CE1 durant ces deux dernières années, seront mis en place dès la rentrée prochaine, sous forme de protocoles nationaux. Les évaluations auront lieu à la rentrée 2007 en début de CE1 et en début de CM2, légèrement avant les vacances de Toussaint pour avoir le temps de mettre en place d'éventuelles aides afin que les élèves aient au moins les compétences indispensables du socle à la fin du palier. A moyen terme, un dispositif similaire pourrait être envisagé au collège. Les actuelles évaluations diagnostiques en début de 6^{ème} se poursuivront cette année (rentrée 2007), mais elles ne seront pas reconduites en CE2. Toutefois, les enseignants disposent sur un site internet, depuis quelques temps déjà, de l'ensemble des données et des outils d'évaluation diagnostique qui leur permettent de faire le point sur les compétences de leurs élèves.

Comment attester de la maîtrise des compétences du socle par chacun des élèves ? Les discussions sont encore ouvertes, je parle donc avec prudence. Nous n'envisageons pas actuellement une évaluation standardisée, mais une évaluation par les enseignants qui valideraient les compétences à partir de critères nationaux. Les attestations seraient consignées dans un livret individuel informatisé, qui suivra ensuite l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire, voire au-delà. Le dépouillement de ce livret permettra de construire des indicateurs de résultat pour le pilotage, aux niveaux des écoles, des collèges, des départements, des académies, et au plan national. Dans l'immédiat, pour la Lof, nous avons mis en place des évaluations bilans sur échantillon pour évaluer la proportion d'élèves qui ont atteint les compétences de base en relation avec le socle, en français et en mathématiques, en fin d'école et en fin de collège. Les indicateurs figureront plus tard dans les PAP (Projets Annuels de Performance) des programmes de l'enseignement scolaire.

Les évaluations bilans nationales évoquées tout à l'heure sont conçues en fonction des objectifs des programmes, donc au-delà du socle. Elles suivent un cycle de six ans : en 2003, elles concernaient la compréhension écrite et orale ; en 2004 les langues étrangères ; en 2005 les attitudes à l'égard de la vie en société, toutes ont été publiées. Celles de 2006, concernant l'histoire-géographie, le seront prochainement. Cette année aura lieu l'évaluation en sciences, l'année prochaine en mathématiques, puis le cycle reprendra en 2009, et des comparaisons seront alors possibles tous les six ans.

Quelques résultats

Pour exemple, les compétences évaluées en matière de compréhension écrite et orale en fin d'école primaire sont les suivantes : prélever des informations, déduire des informations, analyser, synthétiser, utiliser les outils de la langue.

Les résultats de ces évaluations, comme ceux des évaluations internationales, sont présentés sur des échelles où apparaissent à la fois les résultats de chaque élève en termes de score et la difficulté des item, ce qui permet de mettre en correspondance des groupes d'élèves et leur niveau de compétence.

Ces résultats peuvent être utilisés par les enseignants. Les évaluations de la maîtrise de la langue, sur supports écrits et oraux, montrent par exemple que les élèves aux compétences les moindres éprouvent moins de difficulté face à des supports oraux. Un enseignant en début de sixième doit donc savoir que seuls les élèves les plus compétents sont aussi à l'aise sur les deux types de supports ; il doit donc continuer à s'appuyer sur des supports oraux, et non précipiter d'emblée ses élèves sur des supports écrits. De la même manière, on a constaté qu'en France, les élèves étaient plus à l'aise avec des textes discontinus qu'avec des textes littéraires.

Ces évaluations bilans nationales permettent d'une part de situer le niveau des élèves dans le temps, et d'autre part de procéder à des croisements d'indicateurs, afin de vérifier d'éventuelles dérives de niveaux. Elles constituent donc un outil particulièrement important de pilotage de la politique éducative.

Le programme PISA

L'enquête internationale Pisa (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) complète le dispositif. Elle a été menée en 2000, 2003 et 2006 - les résultats de cette dernière seront d'ailleurs disponibles le 4 décembre. Réalisée bien au-delà des trente pays de l'OCDE, elle concernait 41 pays en 2003, une soixantaine en 2006 et en concernera près de 70 en 2009. Elle constitue la première enquête internationale qui ne s'intéresse pas à un niveau scolaire, mais à une génération. Un compromis international a arrêté l'âge de la population étudiée à 15 ans, qui correspond plus ou moins à l'âge de fin de scolarité obligatoire dans les différents pays. Le « palmarès » de l'enquête passionne la presse et éventuellement les décideurs politiques, même s'il n'est en réalité pas le point le plus intéressant de cette enquête.

Une rubrique a été introduite en 2003, sous le titre « *problem solving* », traduit en français par « résolution de problèmes ». Elle consiste à résoudre des problèmes dans des situations de la vie courante. C'est dans cette rubrique que les élèves français obtiennent leurs meilleurs résultats relatifs, alors même que le système scolaire ne les y prépare pas du tout. Ils se montrent donc capables d'utiliser leurs connaissances dans des contextes différents de ceux du système scolaire, contrairement à ce que nous pourrions spontanément imaginer.

Pour revenir sur quelques éléments d'évolution, en 2003 la France conserve un bon classement en culture mathématique. Elle reste dans la moyenne en compréhension de l'écrit, cependant la proportion des élèves situés au bas de l'échelle passe de 4,2 % en 2000 à 6,3 % en 2003, ce qui n'est pas vraiment significatif, mais doit alerter. Enfin, la progression sensible en culture scientifique semble essentiellement due aux meilleurs élèves.

L'interprétation d'une enquête internationale s'avère complexe, car elle doit composer avec des différences culturelles, historiques et sociales. En outre, l'enquête n'évalue pas seulement le système éducatif, mais également des compétences qui ne sont pas enseignées par l'école et ont été acquises ailleurs. Je rappellerai de surcroît que corrélation ne vaut pas causalité. Enfin, la variance totale des performances des élèves ne tient que pour une faible part de l'appartenance au pays, la majeure partie relevant des caractéristiques individuelles de l'élève, et de son établissement.

Ces évaluations internationales, mises en relation avec des évaluations nationales, font ressortir un certain nombre d'éléments relatifs en matière d'enseignement. PISA et d'autres enquêtes internationales nous ont ainsi permis un certain nombre de constats. L'un d'eux est relativement paradoxal : les élèves français obtiennent de bons résultats aux questionnaires à choix multiples, pourtant peu pratiqués dans notre enseignement ; en revanche, pour des items de niveau équivalent, leurs résultats aux questions à réponse écrite longue sont faibles, alors que l'écrit est en principe un axe majeur de notre enseignement. Nous avons en outre constaté que si les élèves d'autres pays n'hésitent pas à donner des réponses fausses lorsqu'ils ne connaissent pas la réponse, les élèves français préfèrent s'abstenir. Cet élément doit sans doute être relié au statut de l'erreur, assimilée à une faute dans notre enseignement, ainsi qu'à des pratiques de classe et à des relations maître-élève. Enfin, les élèves français sous-estiment leurs compétences lorsqu'ils sont questionnés sur le sujet, ce qui nous amène également à réfléchir sur les pratiques ou le « climat » de notre enseignement.

L'enquête PISA porte sur une génération d'élèves de 15 ans ; je vais donc vous présenter la répartition de ces élèves dans notre système. Je vous rappelle que, selon la norme scolaire, un élève de 15 ans se trouve en seconde. Nous observons pourtant que 40 % des élèves sont en retard : un tiers est encore en troisième, le reste a accumulé davantage de retard encore. Ce phénomène constitue une caractéristique forte de la France.

Nous avons constaté que des élèves de 15 ans en classe de seconde obtenaient des résultats bien meilleurs que des élèves de 15 ans en classe de troisième ou de quatrième. Nous avons dès lors supposé que ceci tenait au fait que ces derniers, qui avaient connu des difficultés scolaires, n'avaient pas encore bénéficié des enseignements de la seconde. Afin de confirmer cette hypothèse, nous avons en 2003 ajouté aux échantillons internationaux des échantillons nationaux d'élèves de seconde « en retard », donc de 16 ans, et d'élèves de troisième « à l'heure », soit de 14 ans. L'échantillon des élèves

« à l'heure » des secondes générales et technologiques se situait alors au sommet du palmarès international, et les élèves de seconde de 16 ans s'approchent de ce niveau. Je rappelle que ces derniers ont fait l'objet d'un filtrage à l'entrée du lycée. Le constat le plus surprenant est que les élèves de 14 ans « à l'heure » en classe de troisième se situaient au niveau immédiatement inférieur. Nous nous sommes donc demandé si l'enseignement de seconde constituait un réel apport par rapport à l'évaluation des acquis de Pisa. Il s'avère en réalité que Pisa cherche à mesurer des compétences générales, mais n'est plus pertinent pour mesurer les compétences spécialisées enseignées au lycée, car sa conception est plus proche de celle du socle commun. Enfin, les élèves de 15 ans « en retard », donc en troisième, se situent au plus bas de l'échelle, ce qui semble démontrer qu'en France le redoublement fonctionne comme les filières dans d'autres pays, et distingue en fait deux groupes d'élèves.

Pour conclure, je voudrais souligner que ce que nous mettons en place est un dispositif d'évaluation, car c'est l'ensemble des évaluations internationales et nationales et leur confrontation, qui permet le pilotage d'un système éducatif.

2 - Débat

Philippe GUITTET, Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Le rapport de la mission d'audit de modernisation sur la Lolf conclut que : *« Il ne peut y avoir deux systèmes d'évaluation, l'un pour les besoins de la gestion des moyens et l'autre pour les élèves et leurs maîtres. L'objectif de l'évaluation est de mesurer les acquis des élèves et de s'assurer que les résultats ont été obtenus à un coût satisfaisant, soit par rapport à d'autres méthodes qui auraient pu être utilisées, soit en valeur absolue par rapport à l'effort que la nation accepte de consentir ».*

Vous avez dit à juste raison que le socle commun de connaissances et de compétences ferait évoluer l'évaluation. Parmi les méthodes que vous proposez, les évaluations analytiques s'approchent de ce que l'on souhaite. Toutefois, les enseignants sont encore loin de ces méthodes. On en reste aux évaluations de zéro à vingt, qui demeurent basées sur l'erreur et ne tiennent pas compte des progrès et des compétences des élèves. Un travail profond doit donc être engagé, pour évoluer et faire passer ces méthodes dans les compétences professionnelles des enseignants.

Claire BAZY MALAURIE

Ce problème est extérieur aux statistiques, mais il est effectivement révélateur.

Claire KREPPER, Syndicat des enseignants - UNSA

S'agissant des évaluations bilans, et notamment de celles qui mesurent la maîtrise de la langue et des langages, qui s'est chargé de définir les compétences à évaluer ? Les programmes sont en effet très rarement formulés en termes de compétences mesurables dans ces évaluations.

Robert PIERRON

J'appartiens au comité de rédaction de la revue *Formation Emploi*, du Céreq, qui prépare actuellement un numéro sur Amartya Sen, économiste anglo-indien. Il me semble que la question des données mal mesurées peut être investie par les statisticiens. Des dispositifs peuvent permettre d'approcher d'autres variables, plus sociétales. Nous pouvons nous interroger sur les limites de ce que nous mesurons, ce que nous pourrions mesurer, et sur ce que nous pourrions mettre en œuvre si nous le mesurons. La frontière entre statistique et non statistique est toujours fragile.

Claire BAZY MALAURIE

Monsieur Guittet semblait surtout parler de la formation des enseignants, mais les deux sont évidemment liés.

Philippe TOURNIER

Nous considérons deux mondes, la prise de données statistiques d'un côté, les pratiques effectives dans les classes et dans les établissements de l'autre. L'architecture décrite par Monsieur Emin présume que les enseignants effectuent la prise d'information première, sous la forme d'attestation de compétences à la fin du socle commun, certes sur des critères nationaux, mais qu'ils redéfiniront par rapport à leur univers habituel. Il est déjà difficile de faire admettre la non-compensation, alors que ce n'est pas totalement absurde. On peut imaginer que cette question pèsera sur la qualité finale des données. Monsieur Emin a d'ailleurs évoqué des procédures pour vérifier la non dérive lors de cette prise première d'informations.

Je terminerai par une question purement technique sur le livret de compétences : celui-ci sera-t-il entièrement dématérialisé, afin de contribuer au développement durable et de faciliter la prise de données ?

Jean-Claude EMIN

Je commencerai par la question de Monsieur Guittet sur les enseignants. Les évaluations analytiques ont été mises en place depuis 1989 pour répondre au souci qu'il vient d'exprimer : elles ne conduisent pas uniquement à un bilan, mais permettent aux enseignants de s'interroger sur les compétences, les points forts et les points faibles de leurs élèves, en considérant le processus d'apprentissage. Les corrections demandées aux enseignants pour ces évaluations diagnostiques ne sont pas en « vrai/faux », mais mobilisent le type d'erreur. Car ce qui est intéressant c'est de repérer et de s'appuyer sur ces erreurs pour faire progresser les élèves. L'expérience française s'avère à cet égard originale, car elle crée un véritable outil professionnel.

S'agissant de qui définit les compétences évaluées, je vous ai présenté les résultats des évaluations en fin d'école. Les programmes de l'école sont actuellement plus simples à lire en termes de compétences que les programmes du collège, et la construction de protocoles d'évaluation y est plus aisée que pour le collège. Ce sont des pédagogues qui définissent des compétences et construisent des items, et les statisticiens en vérifient ensuite le bon fonctionnement mais ne les fabriquent pas.

Enfin, la question de la certification se pose dans tout système éducatif. Faire passer aux élèves trop d'évaluations standardisées peut induire des effets négatifs, mais il demeure essentiel pour le pilotage de disposer ponctuellement d'éléments qui permettent de vérifier que le système ne dérive pas. Le thème de la baisse du niveau du baccalauréat revient par exemple de manière récurrente. Nous avons pourtant établi, à partir des tests réalisés durant les « trois jours » qui sont restés constants pendant vingt ans et dont on pouvait classer les résultats par niveaux scolaires, que le stock de compétences détenues par les jeunes qui avaient le baccalauréat était resté à peu près constant sur la période, alors que la proportion de bacheliers avait fortement augmenté.

Notre dispositif permet donc de vérifier l'accomplissement de nos objectifs au niveau national, et d'effectuer des comparaisons sur le plan international.

Anne-Marie CHARRAUD

Je m'interroge sur un prolongement de la démarche dans le domaine de la certification professionnelle. Dans le cadre européen des certifications, on s'oriente en effet progressivement vers une évaluation des résultats de la formation, y compris professionnelle. Cependant, une identification des contenus des références, telle que celle qui a été réalisée pour les contenus des références du socle commun, pose des difficultés dans le champ professionnel. Je me demande comment nous pourrions donner de la cohérence à toutes nos démarches en termes de nomenclatures. En France, nous certifions jusqu'à présent un ensemble ; or la logique en cours est davantage analytique, et certifie une somme d'éléments. La Commission Nationale de la Certification Professionnelle doit concevoir une nouvelle nomenclature des niveaux de certification, et non de formation. Quel est en définitive le sens de la certification telle que nous la développons ? Comment évaluer les compétences que la certification professionnelle doit, elle

aussi, mesurer ? Comment mettre en cohérence nos démarches ? Sur quelles bases allons-nous faire évoluer la nomenclature des spécialités de formations ? En nous fondant sur l'ISCED, nous nous intéresserons aux contenus pédagogiques, ou *inputs*, ce qui s'inscrit dans la stratégie de Lisbonne, le processus de Copenhague et le processus de Bologne, soit le cadre européen des certifications.

Jean-Claude EMIN

Ce n'est pas une réponse à votre interrogation, mais le monde scolaire me paraît, par certains aspects, plus simple et moins sujet à discussion que le monde professionnel. Penser en termes de compétences suppose une démarche analytique. Toutefois la compétence n'existe pas en soi, elle se manifeste par des performances contextualisées. Leur mesure est plus aisée dans le contexte scolaire, et les enquêtes internationales comparatives fonctionnent d'ailleurs bien dans ce domaine. En revanche, les enquêtes sur les adultes sont plus complexes à concevoir, notamment au plan international ; elles font parfois intervenir des éléments de connaissance spécifiques, dans un contexte spécifique. La mise en place de telles enquêtes donne lieu à de nombreuses discussions au sein de l'OCDE, et les problèmes semblent loin d'être résolus.

Claire KREPPER

Mes collègues ont souligné le hiatus entre les pratiques d'évaluation des enseignants dans leurs classes et l'évaluation des compétences dans le cadre du socle commun. Il existe certainement un important déficit de formation chez les enseignants, mais également un manque de ressources, par exemple pour les piliers 6 et 7, et sur les compétences sociales et transversales. La DEPP propose-t-elle des ressources aux enseignants et aux équipes pour évaluer ces compétences ? En l'absence de compensation, elles seront en effet importantes pour la certification et il faudra pouvoir mesurer leur acquisition par nos élèves. L'évaluation de la vie scolaire par la DEPP en 2005 avait soulevé des problèmes.

Jean-Claude EMIN

Les évaluations d'ensemble, réalisées par la DEPP, doivent être bien distinguées des attestations ou certifications individuelles données à chaque élève. Il ne s'agit pas de fournir des outils, mais des critères - et ce n'est pas à la DEPP de le faire - à partir desquels le statisticien construit une enquête. De la même manière, si on donne des critères aux enseignants, ils sauront construire des outils. Le véritable problème est de définir des critères, et donc de répondre à cette question : par exemple qu'attend la société française en termes d'initiative et d'autonomie des jeunes ? La DEPP n'a pas à y répondre, car l'évaluateur ne fait pas la norme. Je retourne cette question sociale et politique à la société française elle-même.

Claire KREPPER

Le technicien renvoie au politique, mais la réponse du politique sur la note de vie scolaire, par exemple, ne m'a personnellement pas convenu. Si on laisse à chaque établissement le soin de définir ses critères, les grilles varient fortement d'un établissement à l'autre, alors que cette note a des enjeux importants dans les procédures d'orientation pour les secondes professionnelles.

Philippe GUITTET

Il faudra également, dans le cadre de la Lolf, définir des critères nationaux pour apprécier les acquis des élèves, et certainement modifier profondément les indicateurs actuels.

Philippe CUNEO

Cette discussion a fait ressortir des points très importants au sujet des indicateurs et de l'évaluation des programmes. En premier lieu, ce n'est pas au statisticien de définir la norme ou l'objectif. On observe pourtant cette tendance dans la construction des programmes Lolf. Le statisticien peut néanmoins alerter

sur la difficulté à atteindre l'objectif, ou sur les limites d'une politique, sachant que l'atteinte d'un objectif dépend de beaucoup d'autres choses que de la politique publique. En second lieu, nous devons nous questionner en permanence sur l'indicateur ou sur l'instrument.

Christine CHAMBAZ, Insee

Pourrons-nous disposer du texte que vous avez présenté sous la forme d'un document Powerpoint ?

Philippe CUNEO

Si vous en êtes d'accord, nous pourrons le mettre sur le site du CNIS.

Claire BAZY MALAURIE

Nous pourrons également l'annexer au compte-rendu de la réunion.

V. PROJET D'AVIS DE LA FORMATION

Claire BAZY MALAURIE

La rédaction du projet d'avis constituera la dernière phase de cette réunion. Nous considérons certains sujets comme suffisamment importants pour y revenir chaque année. C'est par exemple le cas de l'identifiant unique de l'élève, du système d'information étudiant et des questions d'information, dont le CNIS estime qu'ils constituent les bases mêmes du système d'information sur lequel il souhaite intervenir.

La formation propose le [projet d'avis](#) qui figure ci après. Il sera soumis à la prochaine Assemblée plénière du Cnis.

CONCLUSION

Claire BAZY MALAURIE

Je vous remercie infiniment. Un compte-rendu de la formation sera disponible sur site du Cnis, et nous y ajouterons le diaporama. Ces formations se réunissent une fois par an, aussi n'hésitez pas à en faire la publicité, car la discussion est la vocation même du Cnis. Nous souhaitons que cette formation s'ouvre, au-delà des spécialistes, à d'autres intérêts. Je note d'ailleurs aujourd'hui la présence de représentants du personnel et des parents d'élèves. Je vous remercie donc une fois encore de votre intérêt et de votre présence aujourd'hui.

La séance est levée à 17h20.

Adoption du compte rendu

Le présent compte rendu sera modifié en fonction des observations que vous voudrez bien faire parvenir au Secrétariat général du CNIS avant le 30 juin 2007 (cnis@insee.fr - 01 41 17 52 62). Ces modifications seront prises en compte sur le site du Cnis.

PROJET D'AVIS

proposé par la formation **Éducation, formation** le 10 mai 2007
Il sera soumis à l'approbation de l'Assemblée plénière du Cnis en fin d'année 2007

Avis n° 1

Le Conseil renouvelle son soutien aux projets qui permettent de suivre les parcours de formation et les acquis des élèves et étudiants. Il souligne l'utilité de l'identifiant unique de l'élève (INE) et, plus généralement du système de remontées de données individuelles dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur ainsi que dans les centres de formation d'apprentis. Le Conseil est particulièrement favorable au projet de fichier anonymisé des élèves (FAERE) qui permettra de suivre le parcours de formation des élèves sur l'ensemble du système éducatif.

Avis n° 2

Le Conseil encourage le projet de refonte du système d'information sur le suivi des étudiants (SISE) qui permettra de réaliser des gains de productivité tout en améliorant la qualité des informations produites et la rapidité de leur diffusion.

Avis n° 3

Le Conseil souhaite que soit poursuivi l'effort engagé en 2007 pour mieux connaître les conditions d'insertion des sortants du système éducatif (diplômés et non diplômés) en fonction des différentes filières de formation. Il demande que, dès lors qu'ils sont statistiquement significatifs, les résultats de ces travaux soient rendus accessibles aux élèves et aux étudiants.

Avis n° 4

Le Conseil note que les travaux d'évaluation des acquis et des compétences des élèves s'enrichissent mutuellement par la diversité des méthodes et des sources employées. Il encourage ainsi la DEPP à poursuivre ses efforts pour mesurer les acquis et les compétences selon différentes approches.

Avis n° 5

Le Conseil demande que l'Insee avec la participation de la DEPP et la Dares vérifie la pertinence de la nomenclature française des spécialités de formation et sa valeur ajoutée par rapport à la nomenclature internationale utilisée par ailleurs.

Avis n° 6

Le Conseil suivra avec attention les travaux visant à évaluer l'impact des mesures de formation professionnelle sur l'insertion. Il encourage notamment le lancement du nouveau dispositif d'enquêtes avec comparaison à des populations témoins et les travaux méthodologiques associés.

Avis n° 7

Le Conseil suivra avec attention la réalisation des enquêtes sur le taux de satisfaction des élèves de l'enseignement agricole par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture. Il souhaite que celle-ci présente, à la prochaine formation éducation-formation du Cnis, les résultats de la première phase de test. Un avis d'opportunité sera accordé au vu de ces résultats.

DOCUMENTS PRÉPARATOIRES

- Avant-projet de programme statistique 2008 de la formation
- Avis sur le programme statistique 2007 et sur le programme à moyen terme de la formation
Éducation, formation
- Fiches descriptives d'enquêtes pour avis d'opportunité