

Vers un système d'éducation plus inclusif en France?

Point d'étape sur les enjeux en matière d'égalité du système d'éducation et sur les réformes en cours

Table des matières

Messages Principaux	1
I - Constats	3
II - Réformes en cours et défis	10
Principales recommandations	20
Références et ouvrages complémentaires.....	22

Messages Principaux

Depuis 40 ans, le niveau d’instruction de la population française s’est considérablement élevé, réelle avancée tant le diplôme est aujourd’hui fondamental pour l’insertion professionnelle. En comparaison internationale, le système d’éducation français est par ailleurs fondé sur des bases solides, depuis le préprimaire avec un taux de scolarisation élevé, jusqu’au niveau tertiaire avec un système de grandes écoles formant à l’excellence et des universités qui ont montré au cours des dernières années leur capacité à se réformer, à se moderniser et à élargir leurs filières d’excellence.

Néanmoins, le système d’éducation français rencontre des défis importants. Les résultats à l’enquête OCDE-PISA (OCDE, 2013a) sont moyens et montrent que le système est aujourd’hui tenu par ses bons élèves, dont la proportion est stable, et se dégrade par le bas, avec un échec scolaire qui atteint 20 %. Les inégalités dans le niveau de performance des élèves se sont creusées depuis 10 ans, alors même que l’insertion professionnelle des jeunes les moins qualifiés est toujours aussi difficile. Cette situation est d’autant plus inquiétante que l’une des leçons d’OCDE-PISA est que la capacité d’un système à faire progresser les élèves en difficulté améliore la qualité générale du système et donc sa performance globale.

L’enquête OCDE-PIAAC de 2013 sur l’évaluation des compétences des adultes (OCDE, 2013b) est aussi particulièrement décevante pour la France, avec des résultats en numératie et en littératie se situant parmi les plus bas des 24 pays participants, et des différences de compétences plus marquées que dans la moyenne des pays participants en fonction de la formation des individus, de leur origine sociale, et du fait qu’ils soient nés ou non en France (la progression des compétences avec la durée de résidence dans le pays est par ailleurs limitée).

Toutes les études convergent enfin pour montrer que les inégalités et les difficultés observées en France apparaissent dès l’école maternelle – où la scolarisation est pourtant quasi généralisée dès l’âge de 3 ans –, pour ensuite s’accroître jusque dans l’enseignement secondaire et tertiaire, et dans la progression des compétences tout au long de la vie (Haut Conseil de l’Éducation, 2007 ; France Stratégie, 2015). Si la massification peut être incontestablement portée à l’actif du système d’éducation français, des processus de sélection étape par étape au cours du parcours scolaire d’une « élite » restreinte sont restés, ont resurgi, et se sont parfois même développés, modelant l’ensemble du système, mais laissant pour compte un trop grand nombre de jeunes mal formés, parfois sans diplôme, difficiles à embaucher, et par ailleurs relativement coûteux à l’embauche.

L’ensemble de ces résultats montre bien que les réformes pour assurer plus d’égalité dans le système d’éducation sont une condition indispensable pour maintenir la place de la France dans l’économie mondiale – à la frontière de la productivité et de l’innovation – et pour assurer la cohésion sociale. Toutes les études aujourd’hui notent en effet l’importance croissante, pour augmenter la productivité et donc la croissance potentielle, de filières d’excellence élargies, d’une formation et de compétences solides pour l’ensemble de la population, et donc de la nécessité d’éviter qu’une partie de la population ne se détache de la moyenne vers le bas. C’est l’enjeu principal actuel du système d’éducation français, même si des réformes dans d’autres domaines des politiques sociales et de formation pourront aussi faire la différence.

Dans ce contexte, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 visant à lutter activement contre le décrochage et l'échec scolaire est la bienvenue. La mise en œuvre récente de nombreuses réformes qui en découlent dans le primaire et au collège pourrait ainsi répondre, en fonction des modalités de leur mise en œuvre, à certains enjeux actuels et participer à améliorer les résultats et la formation des élèves. D'autant plus que des réformes mises en place par d'autres pays de l'OCDE, se fixant elles aussi comme priorité la réduction des inégalités sociales, n'ont en aucun cas conduit à un nivellement par le bas des performances. Bien au contraire, la proportion d'élèves en échec scolaire a en général reculé en moins de 10 ans dans ces pays, alors même que celle des bons élèves a augmenté.

Les réformes actuelles vont dans la bonne direction et doivent être approfondies. Les enseignants joueront, comme dans d'autres pays avant la France, un rôle fondamental dans ces réformes. Ils doivent à ce titre s'en approprier les grandes lignes. Il conviendra donc de poursuivre la réforme du métier d'enseignant et d'en faire l'une des priorités de la rentrée prochaine. L'enquête OCDE-TALIS de 2013 sur les enseignants et les chefs d'établissement (OCDE, 2014a) montre en effet que les enseignants français se sentent moins bien préparés que leurs homologues des pays participants pour le volet pédagogique de leur métier, jugeant leur formation initiale trop académique, mais participant moins que leurs collègues des autres pays à des activités de formation continue. L'enquête OCDE-TALIS souligne également la faiblesse de la collaboration entre enseignants en France en comparaison avec les autres pays. Il est fondamental que se développent des pratiques formatives d'observation et de commentaires entre collègues au sein des établissements. Enfin, la professionnalisation croissante du métier passe par le renforcement de la fonction d'encadrement pédagogique au sein des établissements.

En outre, l'OCDE recommande que les réformes soient poursuivies autour des cinq grands axes suivants : i. Lutter contre l'échec scolaire dès l'école maternelle ; ii. Soutenir les élèves et les établissements défavorisés ; iii. Rehausser la qualité et la valorisation des filières professionnelles au lycée ; iv. Améliorer l'équité et l'efficacité dans l'enseignement supérieur ; et v. Assurer à chaque jeune une trajectoire sécurisée vers l'emploi.

L'objet de cette note n'est pas de faire un inventaire complet des atouts et des défis du système d'éducation français, mais, en mettant l'accent sur l'enjeu principal qui est celui de la réduction des inégalités, de proposer des mesures qui pourraient être mises en œuvre pour consolider la direction des réformes actuellement mises en œuvre.

I - Constats

Depuis 40 ans, le niveau d’instruction de la population française s’est considérablement élevé.

Au cours des 40 dernières années, la France a comblé le retard qu’elle avait sur un grand nombre de pays de l’OCDE concernant le niveau d’instruction de sa population. L’augmentation significative de la proportion de jeunes finissant leurs études un baccalauréat (ou équivalent) en poche, la massification réussie, dans les années 80, de l’accès à l’enseignement supérieur – avec la création des IUT en 1966 et le développement des filières universitaires et des grandes écoles – sont autant d’éléments à mettre au crédit du système d’éducation français.

On a ainsi assisté à une hausse sensible du pourcentage de diplômés de l’enseignement supérieur au cours des 30 dernières années : ils représentent désormais en France 43 % des 25-34 ans (contre 39 % pour la moyenne OCDE), alors qu’ils ne sont que 20 % parmi les 55-64 ans (contre 24 % pour la moyenne OCDE). Toutefois, malgré les progrès enregistrés, la proportion de titulaires d’un doctorat demeure en France inférieure à la moyenne de l’OCDE (OCDE, 2014b).

Néanmoins, les inégalités se sont creusées depuis 10 ans, alors même que l’insertion des jeunes les moins qualifiés est difficile en France.

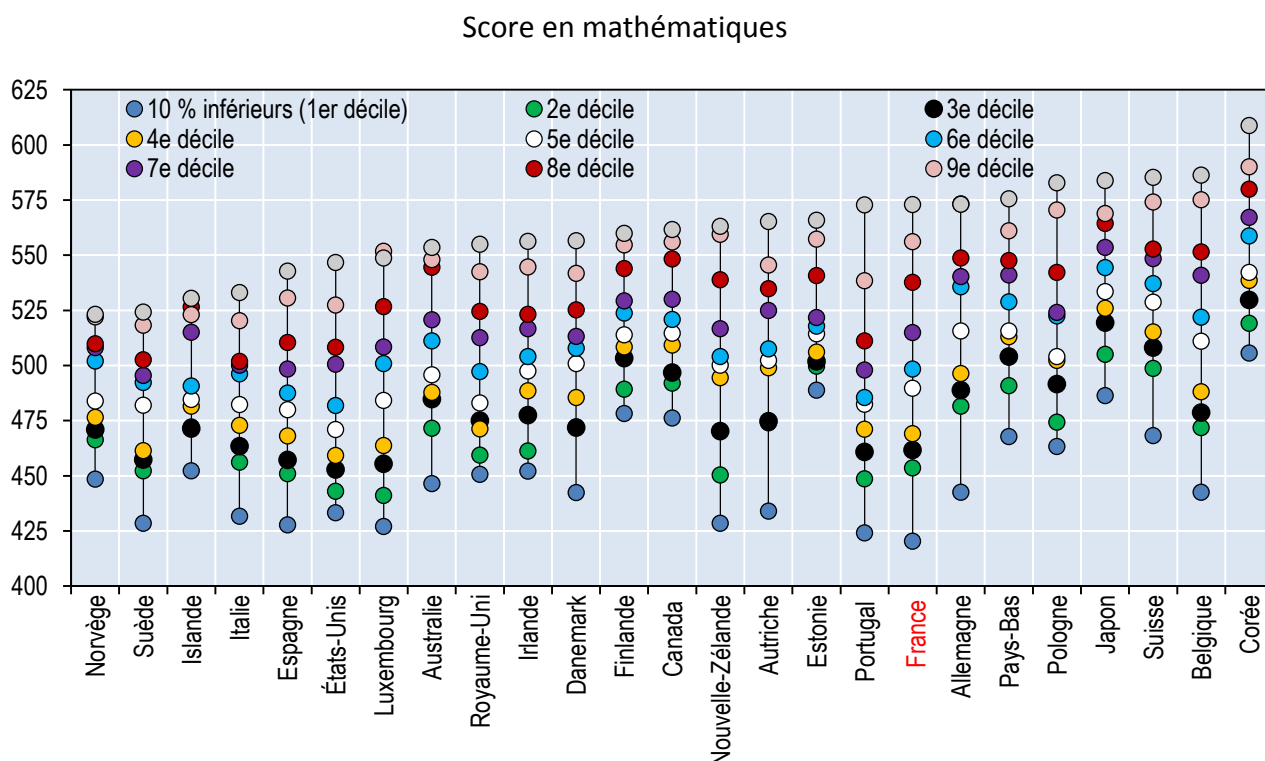
La réussite de la massification de l’accès à l’enseignement supérieur et la quasi-généralisation de la scolarisation à l’âge de 3-4 ans (voir Encadré 1) ne doivent pas occulter certaines inquiétudes concernant les tendances actuelles du système d’éducation français. En France, les élèves issus de familles défavorisées sont trois fois plus susceptibles d’être en échec scolaire – un échec qui, tous élèves confondus, a fait un bond de 15 % à 20 % en 9 ans (OCDE, 2013c). Plus encore, l’enquête OCDE-PISA montre, au-delà d’une performance équivalente à la moyenne des pays de l’OCDE, que le système d’éducation français est, en 2012, l’un des plus inégalitaires des pays de l’OCDE. Ainsi, les élèves issus d’un milieu défavorisé en France affichent des résultats d’apprentissage comparables à la moyenne de ceux de l’ensemble des élèves des pays les moins performants de l’enquête OCDE-PISA, niveau qui ne leur offrira que des perspectives très limitées sur le marché du travail (Graphique 1).

Le système français est donc, en 2012, toujours maintenu par ses élites, dont la proportion est stable depuis 9 ans (voir Graphique 5). Plus globalement, les bons élèves dans OCDE-PISA 2012 (niveau 4 de compétence et au-delà) représentent en France environ un tiers des effectifs scolarisés de 15 ans, contre moins de 30 %, en moyenne, dans les pays de l’OCDE. Mais d’un autre côté, 140 000 jeunes (dont la plupart sont issus de milieux défavorisés) sortent chaque année du système scolaire sans diplôme (et pour 40 000 d’entre eux, « sans qualification ») et peinent à s’insérer sur le marché du travail, souvent par manque de maîtrise des fondamentaux. Ainsi, d’après l’édition 2012 de l’Évaluation des compétences des adultes, en moyenne, dans les pays de l’OCDE, 14 % des jeunes de 16 à 29 ans ayant quitté le système scolaire au cours des deux années précédant l’enquête affichaient un niveau faible de compétences en littératie, contre plus de 20 % en France (OCDE, 2013b).

Aujourd’hui, pour l’ensemble des jeunes de 15 à 29 ans sortant du système sans qualification, l’insertion professionnelle s’avère particulièrement délicate en France. De plus, 17 % de ceux qui ont entre 20 et 24 ans n’ont aucun diplôme. Ils sont 21 % parmi les enfants d’ouvriers et d’employés, mais seulement 8 % parmi les enfants de cadres et d’enseignants.

En matière d'inégalité filles-garçons, l'écart de performance en mathématiques (à la faveur des garçons) en France (9 points) se situe légèrement en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (11 points) et est resté stable depuis 2003, masquant en fait un recul similaire des résultats des garçons et des filles. Par contre, l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes s'est creusé entre les cycles PISA 2000 et PISA 2012, passant de 29 à 44 points de différence en faveur des filles. Selon l'enquête OCDE-PIAAC de 2013 sur l'évaluation des compétences des adultes, il n'y a pas de différence significative concernant le niveau moyen des compétences en littératie des jeunes âgés de 16 à 29 ans entre les hommes et les femmes. Par ailleurs, l'écart entre hommes et femmes du pourcentage de jeunes de 15 à 29 ans sans emploi et ne suivant ni études ni formation est plus faible que dans la moyenne des pays de l'OCDE.

Graphique 1. Performance en mathématiques par décile du statut socio-économique



Note : Les pays sont classés par ordre croissant du score des 10 % des élèves ayant le statut socio-économique le plus élevé. Seuls certains des pays participants à l'enquête ont été inclus dans ce graphique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

Pour atteindre une croissance plus inclusive, la France doit renforcer l'efficacité de la formation et veiller à ce que chacun en bénéficie pleinement.

En 2014, 13,5% des jeunes âgés de 15 à 29 ans en France n'avaient pas d'emploi et ne suivait ni études ni formation (formant le groupe dit des NEET, pour *Neither in Employment nor in Education or Training*) (OCDE, 2015a). Dans des pays comme l'Allemagne, le Danemark ou la Finlande, ce taux s'élève à un jeune sur dix, voire moins. Faire en sorte que les jeunes puissent participer à la vie de l'économie et de la société est fondamental pour avoir des communautés prospères, promouvoir la cohésion sociale et réaliser une croissance inclusive. Trop de jeunes quittent le système scolaire sans avoir acquis les compétences adéquates et peinent à trouver un emploi. D'après l'enquête réalisée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE, 2013b), 20 % des nouveaux diplômés en France ont un faible niveau de

compétences en numératie, tandis que plus de 55 % de ceux qui ont quitté l'école avant la fin du deuxième cycle du secondaire ont des compétences médiocres dans ce domaine. Ces chiffres illustrent la nécessité de continuer de réformer le système éducatif français, pour faire en sorte que tous les jeunes le quittent en ayant acquis les compétences qui contribuent à leur employabilité (OCDE, 2015b).

En France, les inégalités et l'échec scolaire débutent dès le début de la scolarité et sont accentués par la pratique intensive du redoublement.

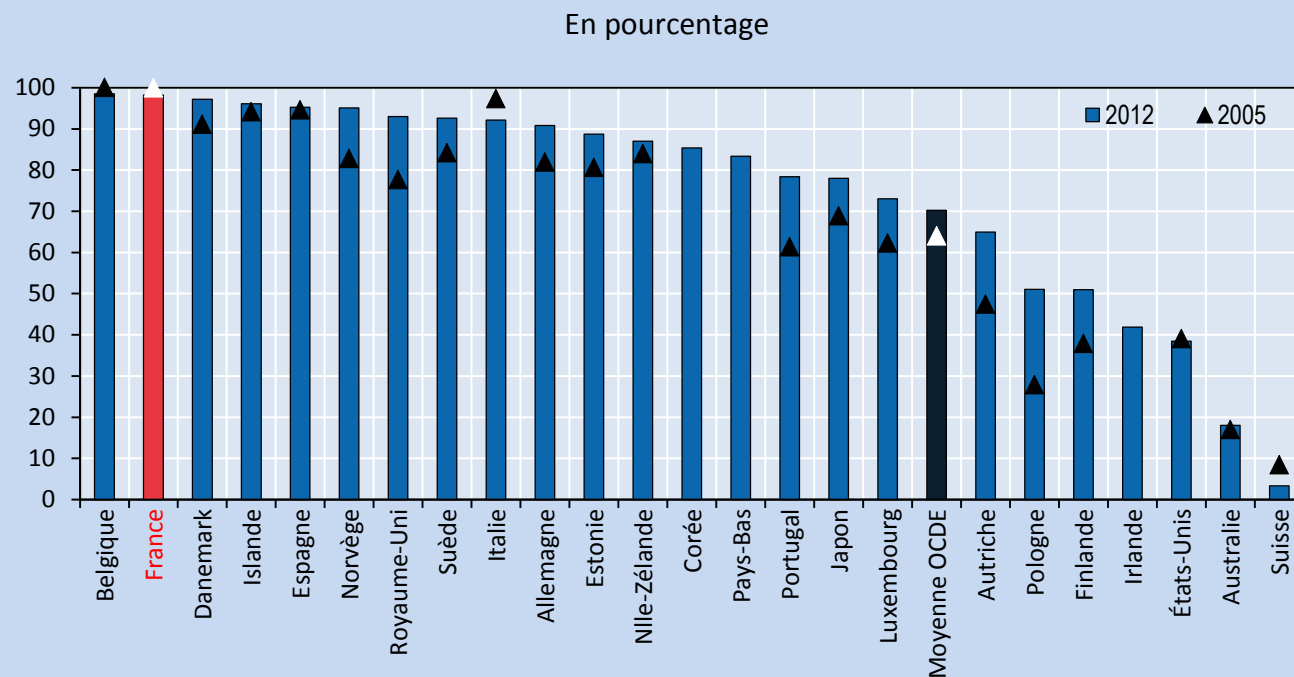
Toutes les études convergent pour montrer que les inégalités et les difficultés observées en France apparaissent dès l'école maternelle, pour ensuite s'accroître jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et bien sûr au-delà. Et pourtant, si les dépenses par élève du secondaire en 2011 sont supérieures de 20 % en France à la moyenne de l'OCDE (11 109 USD, contre 9 280 USD pour la moyenne OCDE), celles par élève du préprimaire et du primaire, niveaux d'enseignement où s'enracinent les inégalités, sont quant à elles inférieures de respectivement 11 % et 17 % à la moyenne de l'OCDE (6 615 USD par élève du préprimaire en France, contre 7 428 USD pour la moyenne OCDE, et 6 917 USD par élève du primaire en France, contre 8 296 USD pour la moyenne OCDE) (OCDE, 2014b). La loi pour la refondation de l'école, avec la priorité donnée au primaire et la création de 60 000 postes sur 5 ans qui l'accompagnent, devrait réduire le déséquilibre observé en France dans la répartition des dépenses d'éducation entre le primaire et le secondaire.

Encadré 1 : Scolarisation précoce – La France accueille un grand nombre de jeunes enfants dans des structures formelles d'accueil ainsi qu'à l'école maternelle, mais la préscolarisation à l'âge de 2 ans est en recul depuis 15 ans.

Dans les pays de l'OCDE, l'éducation préprimaire est la première étape de l'instruction organisée pour de nombreux enfants et peut, à ce titre, jouer un rôle important dans leur développement. L'accueil et l'éducation des jeunes enfants dans des établissements de qualité peuvent ainsi avoir un impact positif à long terme sur le développement et l'apprentissage des enfants, leur réussite scolaire – y compris pour les plus démunis – et plus tard, sur leur accès au marché de l'emploi et leur mobilité socio-économique. Pour cela, il est fondamental de garantir un haut niveau de qualité de ces services, ce qui nécessite de les évaluer de façon régulière.

Alors que l'inscription dans ces programmes n'est pas obligatoire et que les enfants peuvent y accéder à des âges différents selon les pays, la majorité des enfants âgés de 3-4 ans sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire (70 % des enfants de 3 ans et 82 % des enfants de 4 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE), même s'il existe de fortes variations entre les pays. La France est l'un des quelques pays où la scolarisation à l'âge de 3 et 4 ans est généralisée (Graphique 2), ce qui est un atout considérable pour les enfants, tout en permettant aussi un taux élevé de participation des femmes sur le marché du travail (OCDE, 2014b).

Graphique 2. Taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 3 ans (2005 et 2012)



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation à l'âge de 3 ans en 2012. Seuls certains pays ont été inclus dans ce graphique mais la moyenne OCDE correspond à celle de l'ensemble des pays de l'OCDE.

Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* (Tableau C2.1), <http://dx.doi.org/10.1787/eqa-2014-fr>.

Quant à l'accueil des plus jeunes enfants – entre la naissance et l'âge de 2 ans – dans des modes de garde formels, tels que les centres de la petite enfance, les crèches, ou par des assistantes maternelles, les taux de participation en France comptent également parmi les plus élevés des pays de l'OCDE.

En revanche, la scolarisation des enfants de 2 ans dans les écoles maternelles s'avère beaucoup plus faible et même en recul : un enfant sur huit était scolarisé à l'âge de 2 ans à la rentrée 2013, contre plus d'un tiers en 1999 (Ministère de l'éducation, DEPP, Note d'information de Juin 2014). Cependant, des progrès ont été observés pour la première fois à la rentrée 2013, avec 6 100 élèves supplémentaires de cet âge par rapport à la rentrée 2012. Cette hausse résulte de la politique mise en place pour augmenter la scolarisation à l'âge de 2 ans en éducation prioritaire (+ 15,3 %, contre + 3,7 % hors éducation prioritaire).

Cette politique pourrait à l'avenir avoir un impact d'autant plus positif sur les inégalités si, à l'instar d'autres pays de l'OCDE, des incitations sont mises en place pour amener des enseignants expérimentés à travailler dans ces établissements défavorisés. Il est en effet maintenant clairement reconnu que l'étendue et la qualité de l'accueil des jeunes enfants en milieu scolaire sont un moyen efficace de lutter contre les inégalités en donnant aux enfants défavorisés une relation à l'apprentissage dont ils manquent souvent pour le reste de leur parcours scolaire.

En outre, les difficultés du système d'éducation français sont accentuées par la pratique intensive du redoublement dont les études internationales montrent qu'il est à la fois coûteux et inefficace, et par un rythme scolaire dans l'enseignement primaire qui laissait, avant la réforme de 2013, peu de temps au rattrapage pour les élèves en difficulté. Le coût du redoublement est évalué à environ 2 milliards d'euros par an du primaire au collège, somme qui pourrait utilement être réallouée à l'accompagnement personnalisé ou à d'autres moyens plus efficaces pour lutter contre l'échec scolaire. Les études internationales montrent que les

systèmes d'éducation performants ont des taux de redoublement peu ou très peu élevés. Par exemple, la Corée, la Finlande et le Japon combinent à la fois de bonnes performances globales, selon OCDE-PISA, et peu d'inégalités, avec des taux de redoublement inférieurs à 4 %.

Il convient toutefois de noter qu'en France, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois à l'âge de 15 ans a diminué de façon significative entre 2009 et 2012 (passant de 37 % à 29 %). Si ces chiffres demeurent élevés, cette tendance aurait en théorie dû avoir un impact positif sur la performance des élèves français. Il n'en a cependant rien été, principalement en raison du petit nombre de mesures concrètes mises en place sur cette période afin de préparer au mieux les enseignants à cette évolution et d'adapter l'organisation du temps scolaire pour gérer autrement la difficulté des élèves.

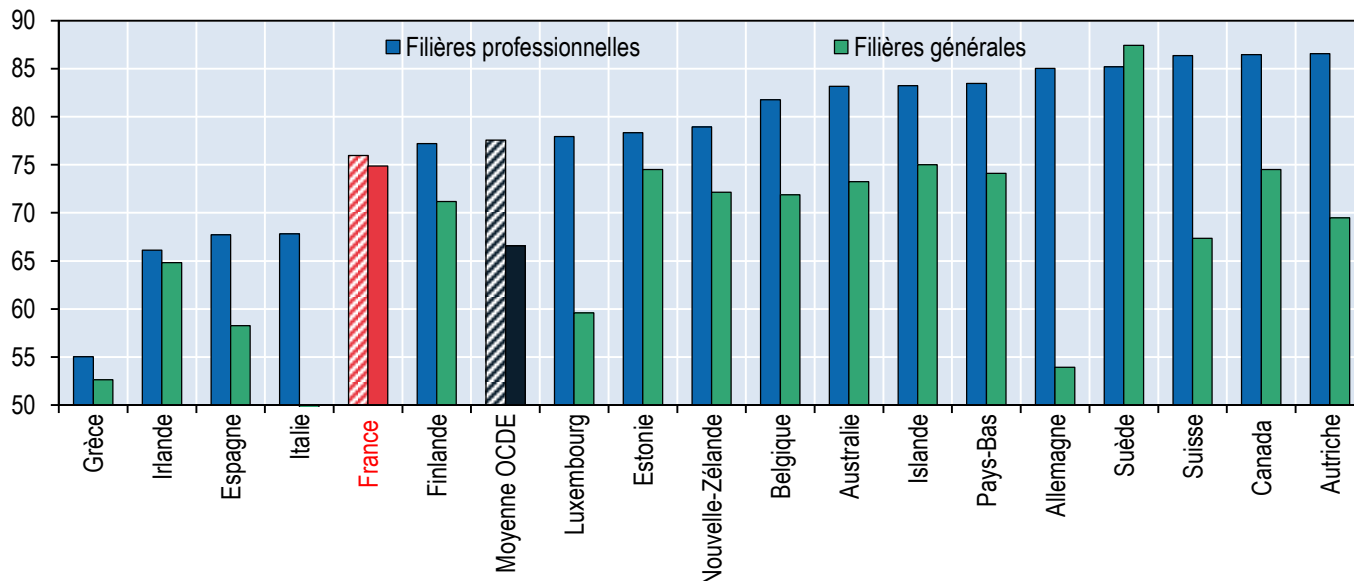
En ce sens, la réforme des rythmes scolaires (5 matinées d'école au lieu de 4 dans le primaire depuis la rentrée 2013) offre des perspectives nouvelles pour positionner des heures consacrées au travail personnalisé à des moments plus propices à l'apprentissage et à la concentration, à savoir le matin. Il est important que les enseignants soient bien formés pour suivre cette évolution pédagogique. Les études internationales sont d'ailleurs claires sur ce point : dans nombre de pays performants, tels que la Pologne, des enseignants bien formés sur le volet pédagogique de leur métier (Graphique 6) peuvent faire face aux difficultés individuelles des élèves sans avoir recours au redoublement. Le point d'étape publié en juin réaffirme la priorité donnée au renforcement du pilotage pédagogique de la réforme ainsi que l'encouragement à la complémentarité des temps éducatifs, ce afin d'assurer le meilleur bénéfice de la cinquième matinée.

En France, les jeunes n'ont pas suffisamment accès à un système d'éducation dit de « deuxième chance » et à l'apprentissage, et les filières professionnelles ne sont, sous leur forme actuelle, pas assez porteuses sur le marché du travail.

Les jeunes n'ont pas suffisamment accès en France à un système d'éducation dit de « deuxième chance » (ni même à l'aide sociale s'ils n'ont pas déjà travaillé deux ans sur les trois dernières années). Les résultats des quelques établissements de ce type existant en France (« écoles de seconde chance ») sont pourtant prometteurs. Ainsi, au cours des trois dernières années, 58 % des jeunes ont quitté ces établissements en ayant la possibilité de s'orienter vers des études ou d'entrer sur le marché du travail : 20 % en formation, 17 % dans un emploi régulier, 12 % en apprentissage et 9 % dans un emploi aidé (Réseau E2C France, 2014).

Graphique 3 : Taux d'emploi des adultes diplômés au plus du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement (2013)

Individus âgés de 25 à 34 ans, en pourcentage



Note : Les pays sont classés par ordre croissant du taux d'emploi des adultes diplômés au plus de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire. Seuls certains pays ont été inclus dans ce graphique mais la moyenne OCDE correspond à celle de l'ensemble des pays de l'OCDE pour lesquels les données existent.

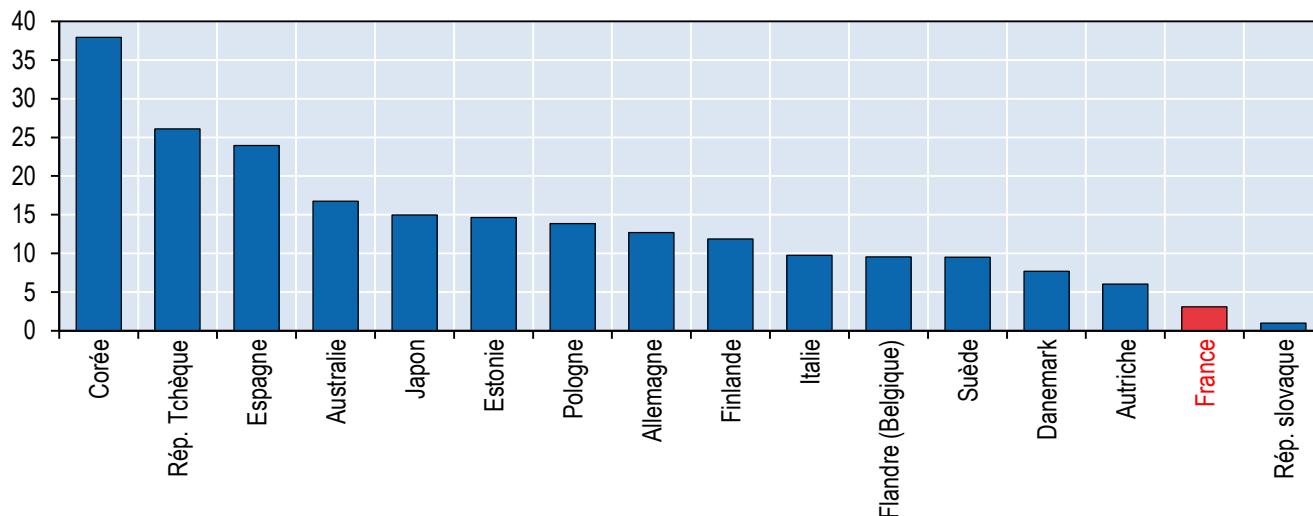
Source : OCDE (2015), Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

Par ailleurs, en France, les jeunes n'ont pas suffisamment accès à l'apprentissage, et dans leur forme actuelle, les filières professionnelles au lycée (CAP, BEP ou baccalauréat professionnel)¹ ne sont pas très porteuses pour ceux qui les suivent. En France, ces filières cumulent en fait deux problèmes majeurs : elles ne débouchent pas assez souvent sur des emplois qualifiés et n'offrent à leurs diplômés que des chances limitées de poursuivre des études (Graphique 4), alors même que certains programmes (DUT, BTS) sont censés les accueillir.

¹ Dans l'enseignement secondaire, les élèves ont la possibilité de choisir entre une filière générale (lycée général ou technologique) et une filière professionnelle. Cette dernière peut être entreprise sous statut scolaire (lycée professionnel) ou sous statut d'apprenti, avec une combinaison de périodes de formation en entreprise et dans un centre de formation d'apprentis (CFA).

Graphique 4: Transition des filières professionnelles au lycée à l'enseignement post-secondaire

Pourcentage des élèves diplômés des filières professionnelles du secondaire poursuivant leurs études dans l'enseignement post-secondaire, individus âgés de 16 à 29 ans, 2012



Note : Les programmes d'EFP du deuxième cycle du secondaire sont ceux que les pays qualifient de professionnels dans l'enquête OCDE-PIAAC. Les programmes post-secondaires excluent les masters et doctorats.

Source : OCDE (2015), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité*, Graphique 2.11, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr>.

Pourtant, un diplôme de l'enseignement secondaire en filière professionnelle (EFP, pour « éducation et formation professionnelles ») augmente dans beaucoup d'autres pays les chances de trouver un emploi par rapport aux filières générales (de 11 points de pourcentage, en moyenne, chez les 25-34 ans ne poursuivant pas leurs études au niveau tertiaire), mais c'est à peine le cas en France (Graphique 3). De même, bien que certains pays aient accompli des progrès sensibles pour l'établissement de liens entre l'EFP et les autres composantes du système éducatif, en France, seuls moins de 5 % des jeunes qui obtiennent un diplôme professionnel du deuxième cycle du secondaire suivent ensuite des études post-secondaires. En France, à niveau égal de compétences en littératie, les diplômés des filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire sont ainsi près de six fois moins susceptibles de poursuivre leur formation que les diplômés des filières générales (*Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015*).

Les réformes engagées dans la loi pour la refondation de l'école visent principalement à lutter activement contre l'échec scolaire et à limiter à terme le nombre de décrocheurs. Dans ce cadre, il conviendrait de renforcer les mesures prises par le gouvernement pour rehausser en France la qualité des filières professionnelles au lycée. Les données internationales montrent d'ailleurs que des filières professionnelles de qualité, en particulier au niveau du lycée, contribuent à récupérer les jeunes en situation de démobilitation scolaire, à améliorer les taux de réussite et à faciliter le passage de l'école à l'emploi. Plus encore, la crise économique mondiale a suscité un regain d'intérêt pour l'EFP dans les pays de l'OCDE, et pendant toute sa durée, les pays dotés de systèmes performants en la matière, en particulier l'Allemagne, l'Australie et l'Autriche, sont parvenus à conserver un taux d'emploi relativement stable parmi les jeunes.

II - Réformes en cours et défis

Les réformes actuelles vont dans la bonne direction.

Le système d'éducation est le point d'entrée de la formation de la main-d'œuvre. Il offre également la possibilité de redistribuer les chances de réussite dans la vie professionnelle et sociale, et de faire en sorte que chacun ait les mêmes opportunités, et ce quel que soit le milieu socio-économique dont il est issu. Il est donc fondamental que le système permette à nouveau la mobilité sociale, et donc la mobilité professionnelle, tout en favorisant le développement d'une main-d'œuvre solide et adaptée à la demande du marché du travail. Il est indispensable que les réformes s'adressent en priorité aux jeunes en difficulté, afin d'améliorer leur formation, et donc leur employabilité. Néanmoins, c'est l'efficacité de l'ensemble du système qui est en jeu, et son amélioration délivrera de meilleurs résultats pour tous en fournissant de meilleurs résultats pour les plus en difficulté.

Réformer l'École pour concilier excellence et réussite scolaire pour tous est le meilleur moyen de s'attaquer aux inégalités sociales à la racine. Il est également important de souligner que, contrairement aux idées reçues, les premiers bénéfices d'une bonne réforme peuvent déjà s'obtenir au bout de quelques années. Cela a par exemple été le cas récemment en Allemagne, en Pologne ou au Portugal. Plus encore, dans tous ces pays, les réformes fixant comme priorité la réduction des inégalités sociales n'ont pas conduit à un nivellement par le bas des performances. Bien au contraire, la proportion d'élèves en échec scolaire y a diminué, alors que, dans le même temps, celle des bons élèves y a augmenté (Graphique 5).

Encadré 2 : Immigration- Les résultats scolaires des enfants issus de l'immigration sont préoccupants, en particulier pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'une préscolarisation en France (OCDE/Union européenne, 2015)

La France compte, avec les États-Unis, l'Allemagne, le Canada et le Royaume-Uni, parmi les cinq pays de l'OCDE où résident le plus grand nombre de jeunes issus de l'immigration. Près de 30 % des jeunes adultes (âgés de 15 à 34 ans) y sont ainsi soit nés à l'étranger, soit issus d'au moins un parent immigré, contre respectivement 24 % et 27 % dans l'UE et l'OCDE. La plupart d'entre eux (80 %) ont été au moins en partie scolarisés et socialisés en France, tandis que les 20 % restants étaient déjà adultes au moment de leur arrivée (au titre d'une migration de travail ou d'un regroupement familial).

La réussite de l'intégration des enfants d'immigrés peut servir d'étalon des politiques mises en œuvre par les pays d'accueil. En théorie, sur les plans de l'éducation et du marché du travail, les jeunes nés en France de parents immigrés devraient obtenir des résultats assez semblables aux jeunes sans origine migratoire présentant un profil socio-démographique similaire. Toutefois, en France, parmi les jeunes âgés de 15 à 34 ans nés sur le territoire français de parents immigrés, près d'un sur quatre était sans emploi et ne suivait ni études ni formation, contre 14 % parmi les jeunes du même groupe d'âge nés de parents autochtones. Plus que dans d'autres pays de l'OCDE, l'accès aux niveaux supérieurs de formation en France est associé à de meilleurs résultats sur le marché du travail pour les enfants d'immigrés, bien que ce constat ne vaille que pour les hommes. Afin d'évaluer la façon dont l'intégration sur le marché du travail des enfants d'immigrés est susceptible d'évoluer à l'avenir, il est essentiel d'analyser les résultats scolaires des générations les plus jeunes.

Malheureusement, même après prise en compte du milieu socio-économique, les résultats aux évaluations OCDE-PISA des enfants nés en France de parents immigrés restent moins bons comparés à ceux de leurs pairs nés en France de parents autochtones. Il convient toutefois de noter que la France compte parmi les pays où l'éducation des jeunes enfants (EJE) est la plus bénéfique aux élèves nés de parents immigrés : l'écart de performance entre ceux qui ont été préscolarisés et ceux qui ne l'ont pas été représente environ deux années de scolarité dans les pays de l'OCDE, et la France affiche l'un des taux de préscolarisation les plus élevés des pays de l'OCDE, y compris parmi les enfants d'immigrés.

Les résultats scolaires sont particulièrement préoccupants parmi les élèves immigrés, dont la moitié sont arrivés en France après l'âge de 6 ans, et n'ont donc pas bénéficié d'une préscolarisation dans leur pays d'accueil. Les élèves immigrés arrivés à un âge plus avancé en France ont, en termes de performance, plus de deux années de scolarité de retard par rapport aux élèves immigrés arrivés dans leur pays d'accueil avant l'âge de 6 ans. Leurs difficultés sont particulièrement prégnantes en raison de la forte prévalence parmi eux d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Alors qu'aux États-Unis et au Royaume-Uni, les élèves immigrés défavorisés sont légèrement plus susceptibles d'être résilients (c'est-à-dire de se classer parmi les élèves les plus performants en dépit du milieu dont ils sont issus) que les élèves défavorisés nés de parents autochtones, ce n'est pas le cas en France. En effet, le pourcentage d'élèves résilients est particulièrement faible chez les élèves immigrés – plus de 10 fois inférieur à celui observé parmi les élèves nés de parents autochtones.

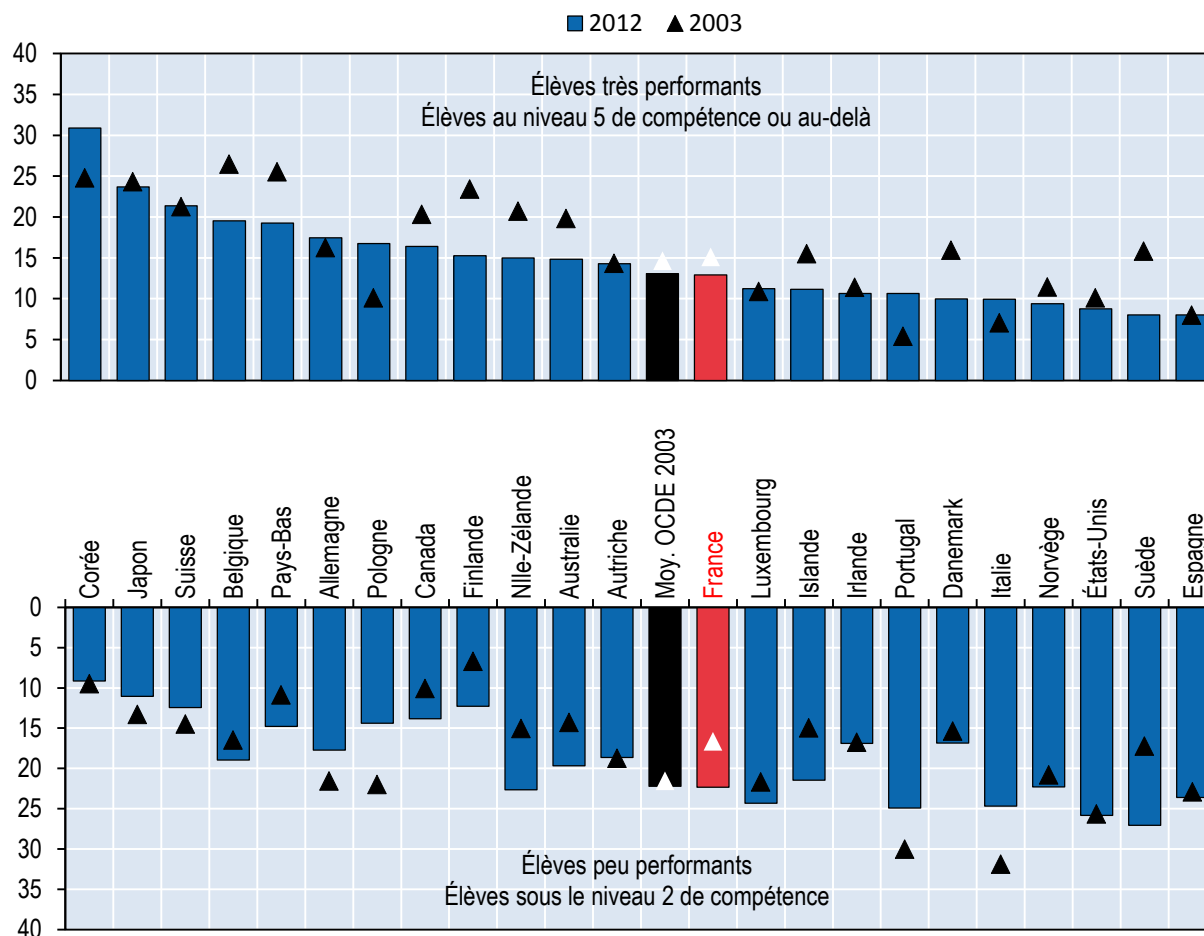
Cette situation résulte des difficultés plus générales du système français à intégrer les enfants en difficulté, exposées dans le reste de la note, mais qui créent un problème encore plus aigu pour les enfants immigrés ou issus de l'immigration. Des mesures d'intégration spécifiques plus avancées doivent donc être mises en œuvre.

Dans ce cadre, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 et la mise en œuvre récente de nombreuses réformes qui en découlent (priorité au primaire, nouvelle formation des enseignants, rénovation de l'éducation prioritaire, application des nouveaux rythmes scolaires, redéfinition en cours des programmes, plan numérique pour l'école, évolution des pratiques d'évaluation et limitation du redoublement, entre autres) sont les bienvenues et vont dans la bonne direction.

Quant à la réforme annoncée de l'enseignement au collège – vers plus de personnalisation de l'enseignement, un apprentissage plus précoce de la deuxième langue vivante, plus de collaboration entre les enseignants et d'autonomie au sein des établissements, et des méthodes pédagogiques modernisées –, elle pourrait aussi répondre, en fonction des modalités de sa mise en œuvre, à certains enjeux actuels et participer à améliorer les résultats et la formation des élèves.

Ces réformes doivent néanmoins faire l'objet d'une évaluation systématique pour les adapter au fur et à mesure de leur mise en œuvre. À ce titre, le point d'étape sur les rythmes éducatifs, publié en juin 2015, est une bonne pratique qui pourrait être généralisée à d'autres aspects importants de la réforme, à savoir les évolutions concernant la formation initiale des enseignants, la mise en place des nouveaux programmes, les avancées de l'accès à la formation professionnelle continue pour les enseignants déjà en exercice, ou encore l'affectation d'enseignants supplémentaires dans les établissements difficiles.

Graphique 5. Pourcentage d'élèves très performants et d'élèves peu performants en mathématiques, OCDE PISA 2003 et 2012



Note : ce graphique n'inclut que certains des pays de l'OCDE qui ont participé aux évaluations OCDE-PISA 2003 et OCDE-PISA 2012 mais la moyenne OCDE est celle de l'ensemble des pays de l'OCDE pour lesquels les données existent. La moyenne OCDE 2003 inclut uniquement les pays de l'OCDE disposant de données comparables en mathématiques depuis 2003. Les pays sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'élèves situés au niveau 5 de compétence en mathématiques ou au-delà en 2012.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

Une clé pour la réussite de la réforme : améliorer la qualité de l'enseignement et de la transmission du savoir dans le primaire et le secondaire, et revaloriser le métier d'enseignant

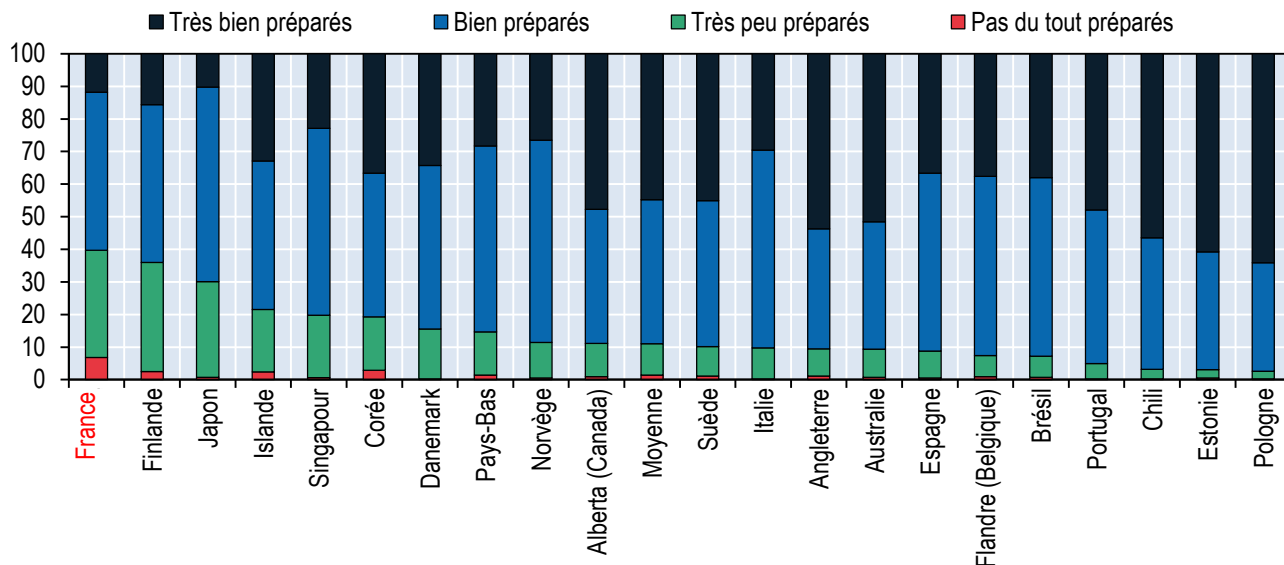
La redéfinition des contours du métier d'enseignant a été un levier indispensable à la réussite de l'ensemble des pays de l'OCDE qui ont entrepris des réformes éducatives profondes ces dernières décennies, à commencer par la Finlande dans les années 70. La qualité des enseignants est la pierre angulaire de l'amélioration de la performance des systèmes d'éducation. Des enseignants mieux formés peuvent par exemple faire face aux difficultés individuelles des élèves sans avoir recours au redoublement. La redéfinition des contours du métier d'enseignant a été un levier indispensable à la réussite de l'ensemble des pays de l'OCDE qui ont entrepris des réformes éducatives profondes ces dernières décennies, à commencer par la Finlande dans les années 70. La qualité des enseignants est la pierre angulaire de l'amélioration de la performance des systèmes d'éducation. Des enseignants mieux formés peuvent par exemple faire face aux difficultés individuelles des élèves sans avoir recours au redoublement.

Plus que jamais, les enseignants en France vont jouer un rôle fondamental dans cette réforme, car ce sont eux qui contribueront directement à son application et à son succès. Ils doivent à ce titre s'en approprier les grandes lignes. Ils devront ainsi être bien formés pour maîtriser les évolutions pédagogiques liées à la loi pour la refondation de l'école, utiliser les outils numériques et appliquer les nouveaux programmes. Il convient donc de poursuivre la réforme du métier d'enseignant et d'en faire l'une des priorités de la rentrée prochaine. Il semble ainsi particulièrement pertinent de s'assurer que la nouvelle formation initiale des enseignants est maintenant bien en place dans tous les instituts censés la dispenser. Il est également souhaitable, pour les enseignants déjà en exercice, de développer l'accès à une formation professionnelle continue de qualité et en adéquation avec leurs besoins. Un troisième axe de priorité consiste à concentrer davantage de moyens pour préparer les enseignants du collège au travail en équipe qui a fait ses preuves dans de nombreux systèmes d'éducation et qui sera indispensable au succès des nouveaux ateliers interdisciplinaires dispensés à partir de 2016. Enfin, le quatrième axe de priorité sera de s'assurer que des enseignants expérimentés et bien formés soient affectés dans les établissements les plus difficiles où ils pourront faire la différence, et que de façon plus générale, les enseignants soient formés pour mettre aussi l'accent sur le développement des compétences sociales et émotionnelles, et le travail plus collégial des élèves. Ces 4 priorités sont étayées par des données probantes au niveau international et correspondent aussi à ce que l'on retrouve dans les systèmes d'éducation les plus performants (Australie, Canada, Corée, Finlande et Singapour, par exemple) ou dans ceux qui ont progressé ces 10 dernières années (Allemagne, Pologne et Portugal, par exemple). Ces mesures s'imposent également au vu des grandes tendances qui se dégagent, pour la France, de l'enquête OCDE-TALIS sur les enseignants au collège:

- ***Rendre la formation initiale des enseignants en France moins académique, et la formation continue plus axée sur les besoins des enseignants.***

La formation des enseignants est trop académique en France. En 2013, selon l'enquête OCDE-TALIS, 90 % des enseignants du collège s'estimaient bien ou très bien préparés quant au contenu de la matière qu'ils enseignent (contre 93 % pour la moyenne OCDE-TALIS). En revanche, près de 40 % des enseignants se sentaient insuffisamment préparés pour le volet pédagogique du métier, soit la proportion la plus élevée des 34 pays participant à l'enquête OCDE-TALIS (Graphique 6).

Graphique 6. Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire selon qu'ils estiment avoir été « très bien préparés », « bien préparés », « très peu préparés » ou « pas du tout préparés » quant à la pédagogie appliquée à la ou aux matières enseignées



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment avoir été « très peu préparés » ou « pas du tout préparés » quant à la pédagogie appliquée à la ou aux matières enseignées

Source : OCDE, OCDE-TALIS 2013, tableaux 2.3 et 2.4, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.

Le gouvernement a récemment pris acte de la situation. La mise en place des ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'enseignement) depuis la rentrée 2013 doit ainsi amplifier l'importance donnée au « savoir-faire » dans la formation initiale. Cependant, il sera crucial pour la réussite de la réforme de faire des points réguliers sur le bon fonctionnement de ces écoles et d'apporter des modifications là où le système fonctionne moins bien.

Il conviendra également de développer l'accès des enseignants déjà en exercice à la formation continue sur les aspects pédagogiques de leur métier et de centrer davantage cette dernière sur leurs besoins (pédagogie différenciée, travail en équipe, utilisation des nouvelles technologies dans les apprentissages, ateliers interdisciplinaires, entre autres). Les enseignants en France disent participer moins souvent à des activités de formation continue que leurs collègues des autres pays (76 % en France, contre 88 % pour la moyenne TALIS). Ce résultat est d'autant plus frappant que les enseignants sont plus nombreux en France à identifier des besoins importants en matière de formation continue. Enfin, l'accent devra continuer à être mis sur le développement du volet non académique de l'enseignement, notamment en ce qui concerne la transmission de compétences sociales et émotionnelles, comme par exemple la communication non violente. Depuis une dizaine d'années, de nombreux pays ont adopté une approche plus holistique de l'éducation et certains ont explicitement inclus le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les programmes (des réformes ont eu lieu en Corée et au Danemark par exemple).

L'amélioration de la formation des enseignants du primaire et du secondaire est un objectif prioritaire du gouvernement actuel. Il serait souhaitable qu'un débat similaire soit lancé pour l'enseignement supérieur.

- ***Inciter à plus de collaboration entre les enseignants français et avec leur chef d'établissement au niveau du collège, et revoir l'évaluation des enseignants.***

Même si en France, la grande majorité des enseignants sont évalués par des inspecteurs externes, les données de l'enquête OCDE-TALIS indiquent que ces évaluations sont majoritairement perçues par les enseignants français comme purement administratives (par plus de 6 enseignants sur 10) et avec guère d'impact sur la manière dont ils font cours (pour près de la moitié d'entre eux).

Si l'évaluation externe est nécessaire, il est fondamental que se développent des pratiques de commentaires internes aux établissements et entre collègues. La collaboration formative entre enseignants est peu développée en France en comparaison avec les autres pays participant à l'enquête OCDE-TALIS. Très peu d'entre eux reçoivent des commentaires sur leur travail de la part des collègues de leur établissement. En France, près de 8 enseignants sur 10 n'observent jamais les cours d'autres enseignants et ne leur fournissent donc aucun commentaire, alors que c'est le cas de moins de 5 enseignants sur 10, en moyenne, dans les pays de l'enquête OCDE-TALIS. Il en va de même pour la relation entre les chefs d'établissement et leurs enseignants. Ainsi, en moyenne OCDE-TALIS, près de la moitié (49 %) des chefs d'établissement indiquent observer fréquemment les cours des enseignants, alors qu'ils sont uniquement 8 % dans ce cas en France. Les ateliers pluridisciplinaires qui seront mis en place à la rentrée 2016 peuvent améliorer ce lien et renforcer la collaboration entre enseignants à des fins formatives.

Il conviendrait donc de revoir le système d'évaluation des enseignants, et notamment de compléter les évaluations externes par un renforcement des approches d'évaluation formatives au sein des établissements. La France pourrait, à cet égard, s'inspirer des approches menées en Angleterre (Royaume-Uni), dans les pays nordiques, en Nouvelle-Zélande ainsi qu'à Singapour.

- ***Encourager les enseignants les plus expérimentés à travailler dans les établissements défavorisés.***

La qualité de l'enseignement a un impact majeur sur les résultats des élèves. Il convient donc d'améliorer la qualité du corps enseignant dans les établissements en difficulté : en dispensant une formation spécialisée permettant de doter les enseignants des compétences et connaissances nécessaires pour exercer auprès d'élèves défavorisés et/ou en difficulté ; en soutenant les équipes de direction et les enseignants à travers la formation continue et les programmes de tutorat ; en leur offrant des conditions de travail à même d'améliorer leur efficacité et de les fidéliser ; et en leur offrant des incitations financières et des perspectives de carrière intéressantes pour les attirer dans ces établissements et les convaincre d'y rester. Et bien sûr, mettre les enseignants très expérimentés et bien formés dans les établissements difficiles.

En France, le dispositif d'affectation des enseignants dans les établissements est centralisé et repose sur un système de points assez rigide dépendant, entre autres, de leur ancienneté, de leur situation familiale et de leurs affectations antérieures. Couplée à un mécanisme d'incitations insuffisantes pour travailler dans les établissements de l'éducation prioritaire, une des conséquences de ce système est que les enseignants travaillant dans ces établissements sont plus jeunes et plus fréquemment non-titulaires que dans les autres établissements : 37,4 % ont ainsi moins de 35 ans et 7,7 % ne sont pas titulaires, contre respectivement 25,7 % et 4,8 % hors éducation prioritaire. Le désavantage structurel de ces établissements est donc accentué par le système d'affectation des enseignants. Cet état de fait relativise les efforts budgétaires en faveur des territoires en difficulté, car les traitements des enseignants débutants et des non-titulaires sont moins coûteux que ceux des professionnels expérimentés (Delahaye, 2015). A contrario, des pays et économies comme le Brésil, l'Estonie, la Finlande, le Royaume-Uni ou Shanghai (Chine) ont mis en place des politiques conséquentes pour attirer des enseignants expérimentés dans les établissements difficiles.

Outre l'affectation des enseignants en fonction de leur expérience, il conviendrait également d'envisager une gestion plus décentralisée des enseignants – ainsi telle qu'elle se pratique en Belgique, aux Pays-Bas ou au Royaume Uni – afin de permettre aux établissements de recruter des profils d'enseignants adaptés à leurs besoins spécifiques

Les mécanismes de financement des établissements devraient prendre en compte le fait que certains d'entre eux ont besoin de plus de ressources pour mener à bien leur mission éducative : c'est le cas, par exemple, aux Pays-Bas, où le financement reçu par tous les établissements d'enseignement est pondéré en fonction du nombre d'élèves défavorisés qu'ils accueillent. En France, un établissement relevant de l'éducation prioritaire, par ailleurs limitée en taille totale, peut bénéficier de moyens horaires apparemment plus élevés qu'un autre établissement, mais représenter en fait un coût inférieur, dès lors que les enseignants qui y sont affectés ont moins d'ancienneté ou appartiennent à un corps moins rémunéré (Cour des Comptes, 2010).

- ***Renforcer la fonction d'encadrement pédagogique au sein des établissements ainsi que leur autonomie pour la mettre en œuvre.***

Enfin, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la professionnalisation croissante du métier d'enseignant passe par le renforcement de la fonction d'encadrement pédagogique au sein des établissements. De ce point de vue, il est notable que les chefs d'établissement français sont moins nombreux que leurs homologues des pays participant à l'enquête OCDE-TALIS à déclarer *i)* assister au déroulement des cours (8 % contre 49 % en moyenne parmi les pays de l'enquête TALIS), *ii)* prendre des initiatives favorisant la coopération entre les enseignants pour élaborer des pratiques éducatives innovantes (60 % contre 64 % en moyenne), et *iii)* prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques (52 % contre 69 % en moyenne).

Un renforcement de la fonction d'encadrement pédagogique repose sur une clarification des prérogatives des chefs d'établissement en la matière, et une formation adaptée des chefs d'établissement. En effet, 3 chefs d'établissement sur 10 n'ont pas reçu de formation à l'encadrement pédagogique en France, soit plus que dans la moyenne des pays de l'enquête OCDE-TALIS. À titre de comparaison, c'est le cas de moins d'un chef d'établissement sur 10 au Japon, à Singapour, en Suède ou aux Pays-Bas.

Cinq autres axes de priorité pour les réformes en cours

En outre, l'OCDE recommande que les réformes soient poursuivies et approfondies autour des cinq grands axes suivants :

i. Lutter contre l'échec scolaire dès l'école maternelle

Les politiques qui ont pour objet de s'assurer dès la maternelle que tous les élèves atteignent au moins un niveau minimal de compétences à la fin de l'enseignement secondaire sont essentielles. Recentrer les programmes sur la définition et l'acquisition du socle commun des compétences, et aider les élèves dans l'apprentissage de la lecture dès la dernière année de l'école maternelle, sont des éléments importants pour réduire l'échec scolaire et s'assurer que les difficultés sont traitées dès les premiers apprentissages. L'Allemagne s'est d'ailleurs engagée dans cette voie dès 2005-06, en définissant un socle commun de connaissances et de compétences que tous les élèves doivent acquérir au long de leur scolarité obligatoire.

ii. Soutenir les élèves et les établissements défavorisés

Les établissements défavorisés ne sont pas les mieux lotis et ne disposent souvent pas des enseignants les plus expérimentés. Il ressort des analyses de l'enquête OCDE-PISA que les établissements fréquentés par davantage d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés disposeraient, en général, de ressources pédagogiques

et d'infrastructures de moins bonne qualité que les établissements fréquentés par un plus grand nombre d'élèves issus de milieux favorisés (OCDE, 2014c). L'égalité en matière d'affectation des ressources n'a pas uniquement de l'importance par rapport à l'équité entre les établissements. Elle est aussi liée à la performance du système d'éducation dans son ensemble. Les résultats de l'OCDE-PISA montrent ainsi que les systèmes d'éducation dont les élèves affichent un niveau élevé de performance en mathématiques tendent à répartir les ressources de façon plus équitable entre établissements favorisés et établissements défavorisés. Par exemple, en 2012, l'Allemagne, la Corée, l'Estonie, la Finlande et la Slovaquie avaient tous une performance en mathématiques supérieure à la moyenne de l'OCDE. Or dans ces pays, les chefs d'établissement en milieu défavorisé indiquaient en général que leurs établissements disposaient de ressources pédagogiques adéquates, dans la même mesure, si ce n'est plus, que les chefs d'établissement en milieu favorisé. Ce n'est pas le cas de la France.

iii. Rehausser la qualité et la valorisation des filières professionnelles au lycée

Dans l'enseignement secondaire, en France comme dans de nombreux pays de l'OCDE, ce sont encore trop souvent les élèves ayant obtenu des résultats médiocres au collège qui sont orientés vers la voie professionnelle, cette dernière souffrant par conséquent d'un réel problème d'image. Alors que les diplômés des programmes d'apprentissage réussissent beaucoup mieux en général sur le marché du travail – probablement grâce à leur expérience de travail plus intensive – deux tiers des élèves en filière professionnelle en France sont formés uniquement dans les lycées professionnels. L'apprentissage, ainsi que d'autres programmes mettant l'accent sur l'expérience professionnelle, devraient être davantage développés dans les lycées professionnels, comme prévu actuellement par le gouvernement.

Le nombre d'apprentis a augmenté au cours des dernières années, mais ce sont surtout les jeunes les plus qualifiés qui en bénéficient au niveau tertiaire, alors que le nombre d'apprentis aux niveaux de qualification plus faibles a dans le meilleur des cas stagné (OCDE, 2015c). Les élèves des filières professionnelles ont besoin de meilleures opportunités pour perfectionner leurs connaissances de base. Il est primordial d'assurer un enseignement de qualité dans les matières principales et d'attirer des enseignants hautement qualifiés, ce qui pourrait nécessiter d'accorder une rémunération plus élevée aux enseignants des lycées professionnels, des possibilités d'évolution de carrière intéressantes ou des décharges horaires.

Le gouvernement a œuvré pour développer des aides personnalisées et des classes de rattrapage au niveau primaire et en amont, mais dans les établissements professionnels, de tels soutiens sont encore plus nécessaires pour améliorer les compétences de base des adolescents en difficulté scolaire. Offrir à ces élèves de meilleures compétences contribuerait à ce qu'ils puissent se remettre sur la voie de la formation et de l'apprentissage, mais aussi à convaincre davantage d'employeurs d'accueillir des apprentis. L'expérience a montré que le fait de veiller à ce que les enseignants aient une expérience professionnelle récente et que les instructeurs sur le lieu de travail disposent d'une formation pédagogique (laquelle n'est pas obligatoire en France) augmente le taux de réussite de la formation professionnelle dans les pays de l'OCDE. Le renforcement de la flexibilité des heures d'enseignement, calculées sur une base annuelle et plus hebdomadaire, faciliterait l'exercice de l'enseignement en sus d'un autre travail.

iv. Améliorer l'équité et l'efficacité dans l'enseignement supérieur

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, certains points restent à améliorer, tout en reconnaissant le succès des grandes écoles, les larges débouchés offerts par les formations courtes et techniques, de type IUT, et le passage réussi à plus d'autonomie dans la gestion des universités. Les taux d'échec dans les premiers cycles universitaires demeurent, en effet, trop élevés. Seuls 68 % des jeunes commençant une formation de niveau universitaire obtiennent un diplôme sans réorientation, tandis que 14 % doivent choisir une nouvelle

voie avant de réussir et que les 18 % restants abandonnent leurs études. Chez les bacheliers de la filière professionnelle qui démarrent une formation universitaire, 75 % n'atteindront pas le niveau Licence (OCDE, 2013c). De même, certaines filières offrent trop peu de débouchés sur le marché du travail. Globalement, seul un peu plus de 40 % des titulaires d'une licence ou d'un master exercent une profession intellectuelle supérieure (cadre, enseignant, chef d'entreprise) cinq ans après l'obtention de leur diplôme, alors que cette proportion avoisine les 70 % pour les titulaires d'un diplôme d'une école supérieure ou d'un doctorat.

L'université française manque encore de moyens, aussi bien par comparaison avec les autres formations du supérieur que par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. De plus, son financement provient essentiellement de fonds publics, les entreprises et les ménages y contribuant peu. Les inégalités sociales y sont aussi prononcées. La probabilité qu'un adulte âgé de 20 à 34 ans dont les parents ont un niveau de formation tertiaire poursuive des études tertiaires est ainsi six fois plus élevée (contre un peu plus de quatre fois plus élevée, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) que pour un individu dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire.

D'importantes disparités d'allocation des ressources demeurent entre les différentes catégories d'établissements d'enseignement supérieur (grandes écoles et classes préparatoires, instituts universitaires de technologie [IUT], sections de techniciens supérieurs [STS] et universités). Alors que les universités accueillent l'ensemble des bacheliers, les grandes écoles et les IUT bénéficient d'une plus grande autonomie, notamment en termes de sélection à l'entrée, ce qui renforce la dualité du système.

L'approfondissement de l'autonomie des universités en matière de gestion financière, de ressources humaines et d'enseignement (y compris en termes de sélection des étudiants et de fixation des droits d'inscription) permettrait de rendre le système plus efficient. Il importe, dans le prolongement de la Loi relatives aux libertés et responsabilités des universités (LRU) adoptée en 2007, de promouvoir une gestion optimale des ressources, tout en encourageant de plus amples partenariats avec le secteur privé et les organismes de recherche. La contribution des entreprises au financement des établissements d'enseignement supérieur atteint ou dépasse 10 % en Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Israël, au Japon, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni. La France pourrait s'inspirer de ces exemples. Toutefois, une telle approche impliquerait de renforcer les compétences managériales au sein des universités.

Il convient aussi de rééquilibrer le financement public des établissements, de façon budgétairement neutre, c'est à dire en réallouant une partie des moyens publics des grandes écoles vers les universités tout en s'assurant que cette réallocation ait les résultats escomptés (OCDE, 2013d). Une politique de frais d'inscription différenciés et modulés au regard des perspectives de rémunération offertes et de possibilités d'emploi sur le marché du travail après les formations combinée à des aides publiques (bourses, prêts d'études), pourrait aussi être une option qui contribuerait à améliorer les ressources disponibles dans l'enseignement universitaire. Une augmentation de la participation des entreprises dans le financement des universités est une autre option. Les études de l'OCDE laissent également penser que les systèmes d'aide financière aux étudiants qui allient à la fois prêts avec remboursement subordonné aux revenus et allocations pour les enfants des parents les plus défavorisés renforcent non seulement en amont l'accès et l'équité dans l'enseignement supérieur, mais permettent également en aval d'améliorer la réussite des étudiants. À titre d'exemple, l'Australie et la Nouvelle-Zélande ont utilisé cette approche pour atténuer l'impact de leurs frais de scolarité élevés, encourager l'accès à l'enseignement supérieur des élèves issus de milieux défavorisés et réduire le risque d'endettement lié aux prêts d'études. Les autres pays de l'OCDE qui proposent des allocations sous condition de ressources et des prêts avec remboursement subordonné aux revenus incluent le Chili, les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, même si dans certains de ces pays, il appartient à l'emprunteur de faire la demande d'un remboursement subordonné aux revenus. Dans certains de ces pays, les frais de scolarité varient également en fonction du domaine d'études et des débouchés obtenus, plus la filière est valorisée sur le marché du travail, plus les frais de scolarité sont élevés (OCDE, 2014b).

Les efforts pour améliorer les performances de l'enseignement supérieur passent aussi par la nécessité de remédier au cloisonnement et à la complexité du système. La Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR), promulguée en juillet 2013, vise justement à simplifier le paysage universitaire à travers la constitution de « communautés d'universités », associant plusieurs établissements (universités et grandes écoles) et organismes de recherche, qui viendront remplacer les « pôles de recherche et d'enseignement supérieur » (PRES) créés en 2006. Ce dispositif devrait permettre de dégager des économies d'échelle et de gagner en visibilité internationale, à travers la promotion de pôles multidisciplinaires d'excellence. Il importe en ce sens d'assurer un pilotage efficace des nouvelles mesures et de poursuivre la mise en place d'incitations conduisant à renforcer ces communautés.

Enfin, pour atteindre l'objectif du gouvernement de parvenir à 50 % de diplômés du supérieur dans chaque classe d'âge, il est fondamental de poursuivre les initiatives pour lutter contre l'échec en licence. Des progrès ont été accomplis en matière d'aide à l'orientation, notamment *via* la création des Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle, mais les efforts doivent être poursuivis en amont, afin de remédier au fossé existant entre le secondaire et le milieu universitaire. Certaines dispositions de la Loi ESR vont dans ce sens.

v. Assurer à chaque jeune une trajectoire sécurisée vers l'emploi

Au moment de l'insertion dans la vie professionnelle, les failles du système d'éducation doivent être palliées par le système d'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi. L'enjeu est actuellement primordial en France, afin d'éviter que les jeunes sans qualification, déjà beaucoup trop nombreux, ne soient pas en mesure de se diriger vers un emploi. Il est important de tout mettre en œuvre pour éviter d'avoir une « génération sacrifiée ».

La France compte environ 2 millions de jeunes de 15 à 29 ans sans emploi et ne suivant ni études ni formation (NEET, pour *Neither Employed nor in Education or Training*). Pour une grosse part d'entre eux, cette situation s'installe dans la durée, car ils n'ont pas les compétences requises pour trouver un emploi et le système ne leur offre pas assez d'incitations pour les motiver à en rechercher un. En effet, environ 40 % de ces jeunes n'ont aucun diplôme et ne recherchent pas d'emploi. Sans formation, les possibilités d'emploi de ces jeunes sont très faibles, surtout dans le contexte économique actuel. Remettre ces jeunes sur la voie de l'indépendance nécessite donc la mise en œuvre de moyens intensifs et ciblés. Ces moyens vont bien au-delà du simple service public de l'emploi, et leur mise en œuvre nécessite l'articulation du système d'éducation avec l'action sociale et des offres alternatives de formation. Dans l'idéal, ces interventions doivent avoir lieu le plus tôt possible, ce qui nécessite d'identifier les jeunes en risque de décrochage avant leur sortie de l'école pour leur offrir une solution alternative et un accompagnement de qualité.

La mise en place progressive de la « garantie jeunes » devrait apporter un soutien efficace aux jeunes les plus défavorisés (jeunes de 18 à 25 ans, NEET et en situation de grande précarité). Ce dispositif offre à la fois une garantie de ressources et d'une première expérience professionnelle, fruit d'un accompagnement individualisé s'appuyant sur une alternance de périodes de formation et de travail. En contrepartie, le jeune s'engage à suivre activement le parcours proposé par son conseiller, sous peine de voir son allocation suspendue. L'accompagnement se déroule sur une période d'un an renouvelable, en principe par tranche de 12 mois. Ce dispositif, inspiré de l'expérience de l'Autriche, de la Finlande et de la Suède, doit reposer sur une coopération étroite entre les institutions, aux niveaux national et local. Il est en phase d'expérimentation depuis un an dans 10 territoires. Il concerne actuellement 20 000 jeunes et doit être étendu progressivement à l'ensemble du territoire national, avec un objectif de 50 000 jeunes dès 2015 (61 nouveaux territoires) et de 100 000 jeunes à l'horizon 2017 (Carcillo et al., 2015).

Principales recommandations

Continuer à améliorer la formation initiale et développer la formation continue des enseignants et chefs d'établissement du primaire et du secondaire

- Continuer à renforcer les connaissances des enseignants sur le volet pédagogique du métier dans le cadre de leur formation initiale, et celles des chefs d'établissement sur l'encadrement pédagogique.
- Développer l'accès à la formation continue pour les enseignants déjà en exercice (partiellement en cours) et la centrer davantage sur leurs besoins (pédagogie différenciée, travail en équipe, utilisation des nouvelles technologies dans les apprentissages, compétences relationnelles et sociales...).
- Approfondir la réflexion sur le statut des enseignants (salaire, temps de travail, incitations pour travailler dans les établissements difficiles...).
- Mettre en place un système d'évaluation de qualité qui soit reconnu par les enseignants et les chefs d'établissement.
- Renforcer la capacité des enseignants à adopter une approche holistique des compétences et à développer également les compétences sociales et émotionnelles, y compris la communication non violente.
- Soutenir les équipes de direction et les enseignants à travers la formation continue et les programmes de tutorat.

Lutter contre l'échec scolaire dès l'école maternelle

- Continuer la politique visant à scolariser dès l'âge de 2 ans les enfants issus de milieux défavorisés et recentrer les programmes sur la définition et l'acquisition du socle commun des compétences.
- Limiter le redoublement en allant vers une plus grande individualisation de l'enseignement.
- Profiter des nouveaux rythmes scolaires (5 matinées d'école au lieu de 4 dans le primaire) pour augmenter le nombre d'heures consacrées à la pédagogie différenciée.
- Continuer de renforcer les services d'orientation et de conseil aux élèves, et les cibler particulièrement sur les jeunes de milieux défavorisés, et donc plus susceptibles d'abandonner leurs études, pour les inciter à persévérer.

Soutenir les élèves et les établissements défavorisés

- Créer des incitations pour amener des enseignants expérimentés à travailler dans les établissements défavorisés.
- Renforcer les pouvoirs des chefs d'établissement, notamment en matière d'encadrement pédagogique, à commencer par ceux qui travaillent dans les établissements en zone sensible, et en assurant au préalable leur formation adéquate.
- Dispenser une formation spécialisée permettant de doter les enseignants des compétences et connaissances nécessaires pour exercer auprès d'élèves défavorisés et/ou en difficulté. Encadrer les choix d'établissement de façon à prévenir la ségrégation et l'aggravation des inégalités.
- Adapter les stratégies de financement aux besoins des élèves et des établissements d'enseignement.
- Développer des stratégies pour nouer des liens entre l'école et les familles des élèves en difficulté.
- Renforcer les politiques d'intégration par l'école des enfants immigrés ou issus de l'immigration, en particulier en ce qui concerne les compétences langagières.

Rehausser la qualité et la valorisation des filières professionnelles au lycée

- Impliquer employeurs et syndicats dans l'élaboration des programmes des filières professionnelles et ne pas délaisser les compétences générales dans ces programmes (calcul, lecture et écriture), gages de mobilité dans le déroulement de la carrière.
- Adapter et développer l'apprentissage pour mieux préparer les jeunes diplômés des filières professionnelles au monde du travail.
- Réformer les services d'orientation professionnelle afin que tous les élèves puissent obtenir des conseils utiles et mettre à leur disposition des conseils et des services qui évoluent avec les changements du monde du travail.
- S'assurer que les enseignants et les formateurs ont une solide expérience professionnelle et qu'ils ont reçu une préparation, notamment pédagogique.
- Favoriser le travail à temps partiel en entreprise des formateurs et faciliter le recrutement de professionnels au sein du corps enseignant.

Améliorer l'équité et l'efficacité dans l'enseignement supérieur

- Rééquilibrer le financement public des établissements en faveur des universités de façon budgétairement neutre.
- Mettre en place une politique de frais d'inscription différenciés et modulés au regard des perspectives de rémunération offertes et de possibilités d'emplois sur le marché du travail après les formations, combinée à des aides publiques, afin de permettre d'accroître les ressources des universités ainsi que la participation des étudiants défavorisés.
- Augmenter la participation des entreprises dans le financement des universités.
- Poursuivre les initiatives pour lutter contre l'échec en licence en améliorant les dispositifs d'orientation entre le secondaire et l'enseignement supérieur.

Assurer à chaque jeune une trajectoire sécurisée vers l'emploi

- Mieux intégrer les services sociaux avec l'éducation. Développer de manière ciblée les programmes de soutien en dehors de l'école. Offrir un nombre suffisant de « secondes chances » intégrant qualification, logement, accompagnement et aide financière.

Références et ouvrages complémentaires

- Carcillo, S. et al. (2015), “NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies”, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 164, OECD Publishing.
- Cour des Comptes (2015), *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, Rapport public thématique.
- Delahaye, J.P. (2015), *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.
- France Stratégie (2015), « Jeunes issus de l'immigration, quels obstacles à leur insertion économique ? », La Note d'Analyse, Mai.
- Haut Conseil de l'Éducation (2016), *L'école primaire, bilan des résultats de l'école - 2007*.
- OCDE (2013a), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.
- OCDE (2013b), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.
- OCDE (2013c), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr>.
- OCDE (2013c), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>.
- OCDE (2013d), *Études économiques de l'OCDE : France 2015*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-fra-2013-fr.
- OCDE (2014a), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.
- OCDE (2014b), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>.
- OCDE (2014c), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.
- OCDE (2015a), *OECD Employment Outlook 2015*, Éditions OCDE, Paris,
- OCDE (2015b), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr>.
- OCDE (2015c), *Études économiques de l'OCDE : France 2015*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-fra-2015-fr.
- OCDE/Union européenne (2015), *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques*, Éditions OCDE, Paris.
- Réseau E2C France (2014), *L'Activité en 2013*, Châlons-en-Champagne.
- Ouvrages complémentaires :
- OCDE (2014), *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>.
- OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.
- OCDE (2015), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>.
- OCDE (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>.
- OCDE (2015), *Chiffres clés sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en France* Éditions OCDE, Paris