



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

PREMIER MINISTRE

Commissariat général à la stratégie et à la prospective

LA NOTE D'ANALYSE



05/2014
N° 12

Vanessa Wisnia-Weill,
département Questions sociales

Augmenter aussi le nombre de bons élèves

Une lecture complémentaire de l'enquête PISA 2012

Le principal problème soulevé par les résultats pour la France de l'enquête PISA 2012 (programme international de suivi des acquis des élèves) est celui des inégalités scolaires liées à l'origine sociale. Ces questions ont attiré l'attention, car elles sont fondamentales, et elles ont été abondamment analysées, y compris dans les travaux du CGSP¹. En complément de ces analyses, nous nous centrons ici sur la question des niveaux, des bons élèves notamment, car, sans perdre de vue l'enjeu majeur d'égalité, celui de bien "équiper" les élèves français dans une société de la connaissance est également important. De fait, équité et efficacité, deux objectifs souvent assignés aux systèmes scolaires, ne sont pas antinomiques. Examiner les résultats des bons élèves apporte ainsi un éclairage complémentaire à celui des élèves en difficulté sur l'efficacité du système. L'analyse des tests PISA de l'OCDE sur les compétences des élèves de 15 ans et des enquêtes CEDRE (cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) de l'Éducation nationale sur les performances en fin de collège est éclairante pour décrire le haut (les bons ou très bons élèves) et le bas (les élèves en difficulté) de la distribution des niveaux des élèves français.

Sans épuiser la question des compétences, l'analyse PISA 2012 montre que, contrairement aux idées reçues, la France compte moins de bons élèves que nombre d'autres pays, notamment en sciences et en mathématiques (12,9 % d'élèves au-dessus du niveau 5 vs 17,5% en Allemagne pour les seules mathématiques), ce qui place la France dans la moyenne des pays développés dans cette matière (15^e sur 34 pour les élèves au-dessus du niveau 5). Les performances de la France sont ainsi presque aussi moyennes s'agissant des bons élèves que des élèves en difficulté. En mathématiques, une baisse depuis 2003 semble avoir suivi un effritement depuis les années 1990. La France se classe mieux dans la catégorie de résolution de problèmes non scolaires, sauf en ce qui concerne les très bons élèves (ceux au-dessus du niveau 6). Cette situation est peut-être à mettre en relation avec une faible exposition des élèves français à des contextes d'apprentissage "exigeants" en mathématiques. En français, le tableau plus contrasté peut laisser supposer une polarisation entre une frange de très bons élèves, en effectifs importants, et des élèves très en difficulté. ■

À côté de la lutte contre le décrochage scolaire, qui vise à répondre au problème central des inégalités et de l'échec scolaire, la France doit veiller à élargir la base de ses bons élèves et à en remonter le niveau dès la scolarité obligatoire, en visant par exemple une augmentation du nombre de bons ou très bons élèves (au-dessus du niveau 5 dans PISA). La refonte des programmes peut être l'occasion d'examiner comment inclure explicitement la question des niveaux d'exigence dans diverses disciplines. Plusieurs modalités peuvent s'envisager, articulant diversement relèvement général des niveaux et introduction d'approfondissements modulaires optionnels (en langue, en technologie, en art ou en sport, mais aussi en mathématiques, en sciences, en français et en histoire), et ouvrant la réflexion sur une possible diversification des parcours valorisés.

1. Voir notamment les chantiers de refondation de l'école et, pour le CGSP, les travaux menés dans le cadre de la réflexion sur la France dans 10 ans www.strategie.gouv.fr/blog/france-10-ans/.

LES ENJEUX

Le principal problème soulevé par les résultats pour la France de l'enquête PISA 2012 de l'OCDE (encadré 1) est celui des inégalités scolaires liées à l'origine sociale, la France se distinguant par un lien étroit entre le milieu socio-économique et les résultats scolaires. La performance de la France, en mathématiques notamment, s'est en outre surtout dégradée "par le bas", par une augmentation des élèves en difficulté, au cours des dix dernières années. Ces faits ont attiré l'attention à juste titre², car ils posent des questions fondamentales sur le fonctionnement du système d'éducation. Le CGSP les analyse de façon détaillée dans le cadre de ses travaux sur "Quelle France dans 10 ans ?".

L'ensemble de la distribution des performances dans les apprentissages, et notamment les résultats des bons élèves, qui délivrent pourtant des messages complémentaires, ont été moins analysés. Pourtant, il est généralement admis qu'équité (neutralisation maximale de l'origine sociale dans la trajectoire scolaire des enfants) et efficacité (former à un niveau donné dans certaines compétences et connaissances), deux objectifs centraux des systèmes scolaires, ne sont pas antinomiques. Pour bien les articuler, il convient de ne pas les rabattre prématurément l'un sur l'autre. De fait, si l'enjeu d'équité est important, celui de bien "équiper" les élèves français dans une société de la connaissance – qui cherche à faire émerger des citoyens acteurs de leur vie, des innovateurs et des créateurs – peut également être considéré avec attention.

On peut ainsi poser les questions suivantes : forme-t-on à un assez bon niveau et porte-t-on assez de jeunes Français à des bons niveaux ? Le premier pan de cette question renvoie notamment à la définition du niveau de base et à la composition du socle commun. On peut aussi s'interroger sur les trajectoires des élèves dans l'enseignement supérieur : à la fin du secondaire, davantage d'élèves pourraient-ils être formés à un niveau suffisamment exigeant pour poursuivre avec succès leurs études ? Avec en corollaire la question de savoir qui atteint les niveaux jugés bons selon des critères internationaux. Y a-t-il assez de bons élèves définis selon ces critères ? Cela ouvre une interrogation sur le type de distribution souhaitable des compétences des élèves par rapport à des

niveaux absolus et non seulement relatifs. Ces questions sont d'actualité alors que le Conseil supérieur des programmes se penche sur le socle commun et doit établir les nouveaux programmes de la scolarité obligatoire d'ici l'hiver 2015.

ENCADRÉ 1 – PISA ET CEDRE

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves est piloté par l'OCDE et évalue dans quelle mesure les élèves âgés de 15 ans ont acquis des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer à la vie des sociétés modernes, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes. Ces évaluations sont menées tous les trois ans. À tour de rôle, les différentes disciplines font l'objet d'un approfondissement particulier [la "dominante" de l'année]. Les procédures sont standardisées afin de garantir la comparabilité des résultats. Les scores des élèves sont positionnés au regard d'une échelle de six niveaux, commune aux 34 pays membres de l'OCDE. PISA est une enquête réalisée sur un échantillon d'environ 510 000 élèves, représentatifs des quelque 28 millions d'élèves âgés de 15 ans scolarisés dans les pays participants. En France, la mise en œuvre de l'enquête est sous la responsabilité de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Les enquêtes CEDRE portent sur les compétences générales des élèves de fin de primaire et de troisième et permettent de comparer les performances à six ans d'intervalle. Elles sont menées par la DEPP, sur le français, les mathématiques, l'histoire-géographie et l'éducation civique, les langues et les sciences. Le modèle statistique utilisé permet, comme dans PISA, l'élaboration d'une échelle de six niveaux décrivant les compétences des élèves. Cela permet d'analyser les degrés de maîtrise des compétences, ce qui en fait un outil fiable³ pour évaluer les acquis du socle commun.

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Situer l'intervalle des niveaux de performance des élèves en mathématiques, en sciences et en français

Dans cette note, nous examinerons les niveaux des élèves, en nous intéressant au bas de la distribution (les élèves en difficulté) et au haut de la distribution (les bons ou très bons élèves)⁴. La question du niveau moyen et des élèves en difficulté étant plus largement explorée par ailleurs⁵, notre analyse se porte plus spécifiquement sur le

2. Voir par exemple DEPP (2013), *Note d'information*, n° 13.31.

3. Haut Conseil de l'éducation, *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves*, bilan des résultats de l'école, 2011.

4. Les résultats PISA sont disponibles pour les déciles extrêmes mais pas, à ce stade, pour la médiane par exemple. Cette note se concentre ainsi sur les extrêmes. Il serait intéressant d'examiner également les évolutions des élèves moyens.

5. Voir par exemple les travaux DEPP/PISA et les chantiers Refondation de l'école et Lutte contre le décrochage.

haut de la distribution en le mettant en regard des élèves les plus faibles. Cette approche fournit en effet un éclairage complémentaire à l'analyse du niveau global des élèves et permet aussi de poser la question de la formation des talents.

Encore faut-il délimiter le champ disciplinaire des niveaux que l'on observe. S'il y a un débat sur la **mutation des connaissances clés**, un certain consensus international (OCDE, Commission européenne, structuration des enseignements dans les principaux pays) valorise l'aisance dans au moins **trois champs – langue du pays** (s'exprimer, comprendre, interpréter, etc.), que l'on pourrait étendre aux humanités⁶, **mathématiques et sciences** –, pour la valeur intrinsèque de ces disciplines autant que pour leurs caractères transférables (pensée critique et logique, accès à l'abstraction, capacité à questionner, tâtonner et imaginer, etc.). On peut penser ces disciplines comme des éléments pour équiper les enfants en ressources (cognitives notamment) leur permettant de se déployer potentiellement⁷. En outre, la dimension artistique et les sciences sociales viennent compléter les cursus ; elles ont toutefois moins donné lieu jusqu'ici à des évaluations quantitatives.

Parallèlement aux mathématiques, aux sciences, aux langues et à l'histoire, qui sont généralement évaluées quantitativement, la plupart des pays cherchent à développer des compétences transversales dans un monde en mutation remodelé par le numérique⁸ et dans lequel l'interdisciplinarité joue un rôle important⁹ : capacité collaborative dans des projets éventuellement interdisciplinaires, capacité orale d'argumentation et de présentation, savoir-faire numérique/informatique, capacité à prendre des risques, à surmonter des obstacles, à résoudre des problèmes, créativité¹⁰, etc.

Ces dernières compétences ne sont pas ou peu évaluées, bien que PISA développe actuellement un module pour les prochaines enquêtes. **D'une manière générale, une articulation reste à trouver entre les contenus disciplinaires et les compétences transversales¹¹. De nombreux rapports soulignent que, pour une grande part, c'est la maîtrise d'une discipline qui permet le passage à la métacognition (transversale)¹².**

Partant de l'hypothèse discutée de la transférabilité des disciplines, nous nous focaliserons ici sur l'analyse des niveaux des élèves français en mathématiques, en français et en sciences, à partir des résultats aux tests PISA¹³ et des études de la DEPP. Faute de données chiffrées comparatives et standardisées, nous n'aborderons pas ici les niveaux au lycée, même si nous mettons en perspective les résultats trouvés au regard de la poursuite des études.

Utilité et limites des comparaisons internationales de niveaux

Une approche étudiant les dynamiques de niveaux (variation des niveaux dans l'absolu au cours du temps ou au sein d'une cohorte) n'est actuellement pas disponible en tant que telle. Mais PISA peut constituer une approximation intéressante.

Pour évaluer le niveau absolu d'éducation d'une classe d'âge, on ne peut se contenter d'observer les résultats au brevet ou au bac dont le niveau des épreuves est susceptible de varier. Il faut disposer d'approches fondées sur des tests standardisés, ce que permet PISA. On observe ainsi des dynamiques sur un temps assez long. Les enquêtes françaises CEDRE ont également développé une approche fondée sur des tests standardisés. Elles disposent à ce jour de moins de recul (une vague en 2008 pour CEDRE mathématiques, deux vagues pour le français), sauf pour l'enquête "Lire, écrire, compter". La définition par PISA de niveaux standardisés et la répartition des élèves selon ces niveaux pour chaque pays permettent d'apprécier où se situent les élèves français dans l'absolu, à côté des éléments relatifs de comparaison internationale.

Par ailleurs, en ce qui concerne les bons niveaux, l'approche ne peut être dissociée d'une logique d'excellence académique potentielle, qui est conditionnée par les normes en vigueur dans l'espace de la recherche et de l'innovation. Ce dernier étant mondialisé, cela rend pertinentes les comparaisons entre pays, y compris pour s'interroger sur le niveau des élèves à l'orée de leur entrée dans l'enseignement supérieur.

6. Histoire, géographie, se situer dans le monde.

7. La société contemporaine valorise l'agir et l'expérience : les individus ont besoin d'une marge de manœuvre et des ressources pour effectuer/créer et être reconnu dans leurs actions/productions. Voir par exemple l'approche des capacités d'Amartya Sen, reprise dans la commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social ou dans l'indicateur de développement humain.

8. Le numérique engendre de nouvelles compétences à acquérir mais remodèle aussi les possibilités d'apprentissage : par exemple, on songe à développer les MOOC dans les premiers cycles pour aller vers une logique de préparation du cours *via* le numérique, afin de consacrer plus de temps en classe aux exercices et aux questions.

9. Voir Bonneau F. et al. (2012), *Refondons l'école de la République*, rapport de la concertation. Voir aussi Taddéi F. (2009), *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs, un défi majeur pour l'éducation du XXI^e siècle*, p. 39.

10. Rosefsky Saavedra A. et Darleen Opfer V. (2012), "Teaching and Learning 21st Century Skills, Lessons from the Learning Sciences", *Randcorporation, Asia Society Global Cities Education Network Symposium*.

11. Voir, par exemple, les réflexions en cours en Asie et aux États-Unis sur les compétences et connaissances du XXI^e siècle : <http://www.nea.org/home/34888.htm>, ou encore *Zest for Living Interpretation of 21st Century Skills*, Tokyo Institute of Technology.

12. Taddéi F. (2009), *op. cit.*

13. Les deux dernières vagues PISA portaient sur les mathématiques et la langue maternelle. Nous aborderons ici de manière plus limitée l'enseignement des sciences sur lesquelles nous avons moins de données, et qui suivent assez souvent les tendances en mathématiques.

Notons toutefois que le niveau à 15 ans n'est qu'une première étape : le système d'enseignement supérieur peut suffire à remonter le niveau de formation de ceux qui en poursuivent le cursus, et ouvrir les horizons, comme c'est le cas dans le système américain. La mobilisation par le marché du travail (et l'environnement social) des compétences joue également un rôle déterminant¹⁴. Ce sont des facteurs qui expliquent en partie le paradoxe américain, *ie* la bonne performance américaine dans la société de la connaissance, malgré son médiocre niveau d'éducation à 15 ans. D'autres facteurs (sociologiques ou pédagogiques) doivent probablement aussi être pris en compte. En outre, malgré des compétences scolaires américaines limitées en général, le système crée un nombre significatif de très bons élèves sur certains items scientifiques. Enfin, les États-Unis s'interrogent aussi sur un risque de stagnation et de rattrapage par d'autres pays dans la formation des talents.

LES BONS ÉLÈVES ET LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EN FRANCE : COMPARAISONS INTERNATIONALES ET ÉVOLUTIONS

En mathématiques et en sciences, beaucoup d'élèves en difficulté et trop peu de bons élèves

En sciences, la performance de la France est très moyenne en bas et en haut de la hiérarchie scolaire : nous comptons 18,7 % d'élèves en dessous du niveau 2, ce qui est élevé (cela nous porte au 21^e rang sur 34 pays) et 8 % d'élèves au-dessus du niveau 5, ce qui est faible (15^e rang sur 34 pays). Les pays les plus performants pour le nombre de bons élèves sont la Finlande, l'Allemagne, l'Irlande, le Royaume-Uni, l'Australie, les Pays-Bas, la Corée et le Japon.

ENCADRÉ 2 – LA SIGNIFICATION DES NIVEAUX DANS PISA

Niveau 2 : dans les enquêtes PISA de l'OCDE, c'est le seuil à partir duquel les adolescents sont en possession de compétences et connaissances suffisantes pour faire face aux situations de la vie courante.

Niveaux 5 et 6 : ce sont les niveaux à partir desquels les élèves sont considérés comme bons ou très bons.

Il pourrait être utile de situer le socle commun en France par rapport à ces niveaux. À ce stade, nous nous contenterons de positionner les résultats de la France : pour les élèves en difficulté [en dessous du niveau 2] et les bons et très bons élèves [au-dessus du niveau 5].

Notons toutefois une progression de notre position depuis 2006 : si le nombre de bons élèves (au-delà du niveau 5 de PISA) n'a pas varié depuis 2006, le nombre d'élèves en dessous du niveau 2 a régressé (il y avait 21,2 % d'élèves en dessous du niveau 2 en 2006).

En mathématiques, la France se situe à un niveau moyen, dans un groupe de pays de niveau intermédiaire, alors que d'autres pays européens (Allemagne, Pologne, Suisse, Pays-Bas, Finlande, Belgique) sont placés à un niveau significativement supérieur. Cela provient à la fois d'un poids trop fort d'élèves en dessous du niveau 2 et d'un nombre insuffisant d'élèves au-dessus du niveau 5 (tableau 1).

- La France compte plus d'élèves en difficulté que de nombreux pays. 22,4 % des élèves en France sont strictement en dessous du niveau 2, vs 23 % dans l'OCDE. Elle est 19^e sur les 34 pays de l'OCDE étudiés par PISA et se situe par exemple derrière l'Allemagne, le Royaume-Uni, les Pays-Bas, la Suisse, la Finlande et la Pologne.
- La France forme peu de bons élèves : seuls 12,9 % des élèves français sont de niveau 5 ou plus (contre 17,5 % pour l'Allemagne), et seulement 3,1 % de niveau 6 (contre 4,7 % pour l'Allemagne) vs respectivement 12,6 % et 3,3 % en moyenne dans l'OCDE. Elle est 15^e sur 34. La France se situe par exemple derrière l'Allemagne, la Suisse, les Pays-Bas, la Finlande et la Pologne.

Cela rejoint les résultats CEDRE de 2008, selon lesquels seuls 10 % des élèves français de fin de troisième pouvaient mener un raisonnement déductif en deux étapes par exemple.

En termes de résultat moyen, la France se situe dans un groupe de pays de niveau intermédiaire, alors que d'autres pays européens (Allemagne, Pologne, Suisse, Pays-Bas, Finlande, Belgique) sont situés à un niveau significativement supérieur¹⁵.

En résolution de problèmes non scolaires, la performance de la France est meilleure¹⁶. Toutefois, elle vaut surtout en moyenne et pour les élèves du bas de la distribution, mais la France compte là encore peu de très bons (14^e rang, derrière les pays asiatiques, mais aussi les États-Unis, le Canada, l'Angleterre, l'Allemagne, la Finlande, les Pays-Bas, la Belgique).

14. Selon PIACC, les États-Unis et la Grande-Bretagne mobilisent très bien, mieux que la moyenne, la réserve [relativement étroite] de talents disponibles et de compétences.

15. DEPP (2013), *Note d'information*, n° 13.31.

16. DEPP (2014), "PISA 2012 en résolution de problèmes : meilleure réussite et moins d'inégalités", *Note d'information*, n° 8, 2014. Voir aussi ci-après pour un commentaire sur les contextes d'apprentissage.

TABLEAU 1 – L'INTERVALLE DES NIVEAUX (HAUT-BAS) DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES EN 2012

% d'élèves de niveau	Mathématiques			% d'élèves de niveau	Sciences		
	1 et moins	5 et au-dessus	dont 6		1 et moins	5 ou plus	dont 6
Allemagne	17,7	17,5	4,7	Allemagne	12,2	12,2	1,6
Belgique	19,0	19,5	6,1	Belgique	17,7	9,1	0,9
Canada	13,8	16,4	4,3	Canada	10,4	11,3	1,8
Corée	9,1	30,9	12,1	Corée	6,6	11,7	1,1
Espagne	23,6	8,0	1,3	Espagne	15,7	4,8	0,3
États-Unis	25,8	8,8	2,2	États-Unis	18,1	7,5	1,1
Finlande	12,3	15,3	3,5	Finlande	7,7	17,1	3,2
France	22,4	12,9	3,1	France	18,7	7,9	1,0
Italie	24,7	9,9	2,2	Italie	18,7	6,1	0,6
Japon	11,1	23,7	7,6	Japon	8,5	18,2	3,4
Pays-Bas	14,8	19,3	4,4	Pays-Bas	13,1	11,8	1,3
Pologne	14,4	16,7	5,0	Pologne	9,0	10,8	1,7
Royaume-Uni	21,8	11,8	2,9	Royaume-Uni	15,0	11,2	1,8
Suède	27,1	8,0	1,6	Suède	22,2	6,3	0,7
Suisse	12,4	21,4	6,8	Suisse	12,8	9,3	1,0
OCDE [†]	23,0	12,6	3,3	OCDE	19,4	08,1	1,2

[*] Nous indiquons ici la moyenne pour l'ensemble des pays de l'OCDE étudiés dans PISA, mais nous ne citons qu'un nombre restreint de pays. Pour des questions de proximité géographique, culturelle et économique, nous avons retenu les dix premiers pays européens en termes de PIB auxquels nous ajoutons la Finlande [12^e en termes de PIB, mais référence en matière d'éducation] : de la sorte nous avons également un bon échantillon des pays anglo-saxons, du Sud, du Nord et de l'Est en Europe. Hors Europe, nous ajoutons d'autres pays développés aux modèles éducatifs variés : les États-Unis et le Canada pour l'Amérique, et le Japon et la Corée pour l'Asie.

Source : OCDE, PISA 2012.

Lecture : 12,9 % des élèves en France ont un score supérieur ou égal au niveau 5 en mathématiques.

Un effritement à tous les niveaux en mathématiques, probablement depuis le début des années 1990

Le poids des élèves en dessous du niveau 2 s'est accru de 30 % par rapport à 2003 (dernière vague où les mathématiques étaient la "dominante") et, dans le même temps, celui des élèves au-dessus du niveau 5 a diminué de 15 %. Si, dans PISA, la dynamique la plus significative pour la France est limitée à la chute après 2003 (15,1 % d'élèves au-dessus du niveau 5 en 2003 contre un niveau d'environ 12-13 % depuis 2006), on peut rapprocher les résultats PISA de l'enquête "Lire, écrire, compter" qui analyse le niveau des élèves en fin de primaire sur longue période, entre 1987 et 2007. Cette enquête montrait une baisse importante du niveau de calcul, affectant tous les niveaux d'élèves en fin de primaire, entre 1987 et 1999 (par exemple, en 1999, 28 % des élèves se trouvaient au niveau des 10 % les plus faibles de 1987, seulement 25 % d'élèves au-dessus du niveau

médian de 1987, et seulement 13 % au niveau du premier quartile de 1987) ; baisse ensuite plus limitée, avec toutefois une accentuation de la chute pour les meilleurs, seulement 4 % des élèves atteignant en 2007 un niveau que 10 % des élèves atteignaient en 1987 et 8 % encore en 1999.

TABLEAU 2 – ÉVOLUTION DU NIVEAU EN CALCUL EN FIN DE PRIMAIRE EN FRANCE SUR LONGUE PÉRIODE¹⁷

	1987	1999	2007
Moyenne	0,00	-0,65	-0,84
Écart-type	1,00	1,19	1,15
≤ 1 ^{er} décile 1987	10 %	28 %	32 %
≤ 2 ^e quartile 1987	25 %	51 %	57 %
≤ médiane 1987	50 %	75 %	80 %
≥ 3 ^e quartile 1987	25 %	13 %	10 %
≥ 9 ^e décile 1987	10 %	8 %	4 %

Source : DEPP (2008), Note d'information, enquête "Lire, écrire, compter", n° 8-38, décembre.

17. Dans la période récente, une légère tendance à l'amélioration semble commencer à se dessiner. Voir l'étude sur l'entrée en CP citée dans la note 3.

En sciences, l'évolution est plus favorable que celle des mathématiques : les enquêtes PISA montrent une diminution du nombre d'élèves faibles (18,7 % en 2012 contre 21,2 % en 2006), pour un nombre de bons élèves inchangé.

En français, un système polarisé entre une frange de très bons élèves et un grand nombre d'élèves faibles ?

Le tableau semble plus contrasté en français qu'en mathématiques. On assiste en effet à une forme de polarisation entre les hauts et les bas niveaux. Pour la première fois en 2012 depuis le lancement de l'enquête PISA en 2000, la France dépasse la moyenne des pays de l'OCDE, devenant parmi les pays les mieux classés en matière de bons niveaux (12,9 % au-dessus du niveau 5 contre 8,4 % en moyenne dans l'OCDE). Depuis 2009, le taux d'élèves en dessous du niveau 2 baisse (de 21,7 % en 2006 à 18,9 % en 2012), même s'il reste supérieur à la moyenne de l'OCDE, tandis que le taux d'élèves au-dessus du niveau 5 s'améliore très significativement (de 7,3 % en 2006 à 12,9 % en 2012).

TABLEAU 3 – RÉSULTATS EN LECTURE, PISA 2012

Pays	En dessous niveau 2	Niveau 5 et au dessus
Allemagne	14,5	8,9
Belgique	16,1	11,8
Canada	10,9	12,9
Corée	7,6	14,2
Espagne	18,3	5,5
États-Unis	16,6	7,9
France	18,9	12,9
Finlande	11,3	13,5
Italie	19,5	6,7
Japon	9,8	18,5
Pays-Bas	14,0	9,8
Pologne	10,6	10,0
Royaume-Uni	16,6	8,8
Suède	22,7	7,9
Suisse	13,7	9,1
OCDE moyenne	18,0	8,4

Source : OCDE, PISA 2012.

La France s'améliore ainsi en français – davantage dans le haut de la distribution, ce qui comporte un risque de polarisation du système, l'effet d'entraînement des bons niveaux sur les moins bons niveaux n'étant pas plus automatique que le contraire¹⁸. Les enquêtes CEDRE de 2009 étaient en revanche plus inquiétantes, avec une frange de bons élèves s'amenuisant¹⁹.

Certaines instructions du ministère ont modifié l'enseignement du français au cours des cinq dernières années : retour à des cours de grammaire explicites et structurés, réintroduction de la littérature classique plus systéma-

tique au collège. Il est possible que cela constitue des éléments explicatifs de l'amélioration que semble dessiner la dernière vague PISA, même si les leviers permettant d'expliquer la remontée des bons résultats, si elle se confirme, restent à investiguer, tout comme d'autres "signaux faibles" qui attestent également d'une augmentation possible des niveaux en français, plus largement diffusée cette fois à l'ensemble des élèves de CP²⁰.

Selon les pays, des stratégies qui jouent de manière différenciée sur le haut et le bas de la distribution

On peut observer des dynamiques diverses dans les pays : remontée aux niveaux hauts et bas, remontée par le bas, descente par le haut ou progression par le haut. Par exemple, la Pologne dépasse désormais la France, et l'Italie resserre significativement l'écart aussi bien pour les élèves en dessous du niveau 2 que pour ceux au-dessus du niveau 5. L'Allemagne a jusqu'ici²¹ peu fait évoluer son niveau de bons élèves (+ 1 pt), mais a beaucoup fait progresser ses élèves les plus faibles (près de - 4 pts), en partant toutefois d'un nombre important d'élèves situés au-dessus du niveau 5. Par contraste, la Finlande régresse fortement sur la strate des bons élèves et sur les élèves faibles, tout en maintenant une bonne performance sur ces derniers au regard de la comparaison internationale. La Corée est l'un des rares pays à progresser surtout par le haut (+ 6 pts pour les élèves de niveau 5 et plus), en laissant le bas de la distribution quasi inchangé à un niveau déjà très bon (env. 9 %). Finalement, dans tous les pays, des politiques publiques jouent sur le bas et/ou le haut de la distribution, ce qui dessine plusieurs trajectoires possibles. Les exemples de l'Allemagne et de la Corée montrent qu'on peut améliorer très fortement le niveau des plus faibles sans que le nombre de bons élèves ne progresse dans les mêmes proportions – et réciproquement.

UN ENJEU DE NIVEAU POUR LES ÉLÈVES QUI SUIVENT SANS DIFFICULTÉ INSUFFISAMMENT PRIS EN CONSIDÉRATION ?

Augmenter le nombre de bons élèves, notamment dans l'éducation prioritaire

Dans l'éducation prioritaire et le public, les élèves qui suivent bien valident des compétences mais atteignent insuffisamment de bons niveaux

La part des élèves faibles est plus importante dans les établissements d'éducation prioritaire. Si l'on s'intéresse

18. Notons par ailleurs qu'il faut prendre ces "bons" résultats en français avec prudence, car il s'agissait d'une enquête à dominante mathématique.

19. DEPP (2010), "L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009", Note d'information, n° 10.22.

20. DEPP (2013), "Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011", Note d'information, n° 13.19 : diminution des inégalités liées aux origines sociales en lien avec une montée des apprentissages en grande section. La DEPP a prévu de vérifier si cela se transforme en une augmentation de niveau à l'école primaire.

21. Mais des programmes visant l'excellence sont actuellement développés, voir ci-après.

TABLEAU 4 – ÉVOLUTION DE LA RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS LES HAUTS ET BAS NIVEAUX EN MATHÉMATIQUES DEPUIS 2003

	PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		PISA 2012	
	< 2	>=5	< 2	>=5	< 2	>=5	< 2	>=5
	%	%	%	%	%	%	%	%
Allemagne	21,6	16,2	19,9	15,4	18,6	17,8	17,7	17,5
Belgique	16,5	26,4	17,3	22,3	19,1	20,4	19,0	19,5
Canada	10,1	20,3	10,8	17,9	11,5	18,3	13,8	16,4
Corée	9,5	24,8	8,9	27,1	8,1	25,6	9,1	30,9
Espagne	23,0	7,9	24,7	7,2	23,7	8,0	23,6	8,0
États-Unis	25,7	10,1	28,1	7,6	23,4	9,9	25,8	8,8
Finlande	6,8	23,4	6,0	24,4	7,8	21,7	12,3	15,3
France	16,6	15,1	22,3	12,5	22,5	13,7	22,4	12,9
Italie	31,9	7,0	32,8	6,2	24,9	9,0	24,7	9,9
Japon	13,3	24,3	13,0	18,3	12,5	20,9	11,1	23,7
Pays-Bas	10,9	25,5	11,5	21,1	13,4	19,9	14,8	19,3
Pologne	22,0	10,1	19,8	10,6	20,5	10,4	14,4	16,7
Suède	17,3	15,8	18,3	12,6	21,1	11,4	27,1	8,0
Suisse	14,5	21,2	13,5	22,6	13,5	24,1	12,4	21,4
UK	m	m	19,8	11,1	20,2	9,8	21,8	11,8
OCDE	21,5	14,6	22,5	12,8	22,0	12,7	23,1	12,6

La France avait 15 % d'élèves au-dessus du niveau 5 en 2003, elle n'en produit plus que 12,9 % en 2012 contre 17,5 % en Allemagne.

La France avait 16,6 % d'élèves en dessous du niveau 2 en 2003, elle en a désormais 22,4 % contre 17,7 % pour l'Allemagne (qui pourtant formait plus d'élèves en dessous du niveau 2 en 2003).

aux élèves qui suivent sans difficulté particulière et qui valident leurs années et les compétences attendues, on constate que, dans ces établissements, ils atteignent peu les bons niveaux (leur part dans les groupes 4 et 5 étant très faible).

En français, les différentiels sont surtout importants entre les établissements de l'éducation prioritaire et les autres types d'établissements (tableau 5).

En mathématiques, on retrouve ces différentiels (2,9 % au niveau 5 dans l'éducation prioritaire contre 9,3 % dans le public hors éducation prioritaire et 16,1 % dans le privé). On observe aussi pour les bons élèves des différences significatives entre le privé et le public hors éducation prioritaire, plus marquées qu'en français.

Le déplacement à la baisse des niveaux pour toutes les catégories d'élèves et dans tous les types d'établissements conduit à s'interroger sur les contextes d'apprentissage en général.

Un enjeu de niveau indépendant des déterminismes sociaux

L'OCDE²² vient de mettre au point une base permettant de comparer les niveaux des élèves à partir de neuf catégories de métiers des parents. Si l'on compare la France et l'Allemagne, on constate ainsi que le niveau des enfants des professions intellectuelles et des cadres en France est inférieur en mathématiques et en sciences à celui des

professions intellectuelles et des cadres allemands. Les enfants des cadres français ont des niveaux inférieurs à ceux des enfants des techniciens allemands. En revanche, l'aisance dans la langue est un peu meilleure chez les enfants des professions intellectuelles françaises que chez leurs alter ego allemands. Or, s'il y a bien un phénomène de reproduction sociale (en moyenne, dans l'OCDE, 15 % des différences de performance entre élèves peuvent être attribuées à la catégorie socioprofessionnelle d'origine des parents, la France étant à cette aune l'un des pays les plus inégalitaires), les enfants des professions intellectuelles françaises ne sont pas nombreux à atteindre un fort niveau en mathématiques et en sciences (comparativement aux autres pays) alors qu'ils sont plus nombreux en français. **Il y a bien une question intrinsèque de niveau qui joue différemment selon les disciplines et qui ne peut être ramenée aux seuls déterminismes sociaux.** Finalement, on peut se demander si les élèves qui ne présentent manifestement pas de difficultés scolaires se voient offrir des contextes d'apprentissage suffisants.

Une exigence insuffisante (en mathématiques) et une excellence trop peu recherchée ?

À côté de la question des inégalités, les résultats précédents nous invitent donc à réfléchir à celle des niveaux. Si un travail approfondi sur les évolutions des programmes

22. Publication du 18 février 2014 sur le site PISA.

TABLEAU 5 – RÉPARTITION ET SCORE MOYEN SELON LES CONDITIONS DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES ET RÉPARTITION SELON LES GROUPES DE NIVEAUX EN 2003 ET EN 2009

		Répartition (en %)	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2003	100,0	2,1	12,9	29,6	29,6	15,8	10,0
	2009	100,0	4,0	13,9	29,5	28,0	17,5	7,1
Élèves inscrits dans des collèges publics (hors éducation prioritaire)	2003	64,8	2,1	12,7	30,2	29,9	15,2	9,9
	2009	64,0	3,8	13,9	29,8	27,2	18,2	7,1
Élèves inscrits dans des collèges privés	2003	20,7	1,1	8,0	25,6	31,3	20,9	13,1
	2009	21,5	1,5	7,0	25,6	34,0	22,6	9,3
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	2003	14,5	3,9	21,0	32,9	25,3	11,0	5,9
	2009	14,5	8,7	23,9	33,9	22,5	7,5	3,5

Source : ministère de l'Éducation nationale, DEPP.

Lecture : les élèves de l'enseignement prioritaire représentent 14,5 % des élèves enquêtés, en 2003 comme en 2009. 8,7 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2009 contre 3,9 % en 2003.

et les pédagogies²³ dépasse le cadre de cette note, quelques éléments peuvent être tirés de PISA pour ce qui concerne les contextes d'apprentissage qui sont pris en considération, pour la première fois, en 2012. Seuls les contextes d'apprentissage en mathématiques ayant été étudiés, nous fonderons notre analyse sur cette matière.

en mathématiques formelles. Les élèves "savent" d'emblée quelles connaissances ou compétences utiliser pour les résoudre. On leur a demandé à quelles fréquences ils ont été exposés à différents types de problèmes mathématiques et des indices d'exposition ont été calculés.

ENCADRÉ 3 – L'ANALYSE DE L'EXPOSITION À DES CONTENUS²⁴ MATHÉMATIQUES DANS LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

Les concepteurs de PISA 2012 ont défini trois catégories : les mathématiques formelles (avec une sous-catégorie pour les mathématiques formelles avancées), les mathématiques appliquées et les mathématiques lexicales.

Les mathématiques formelles sont mesurées à la fois selon les réponses des élèves à leur degré de familiarité avec une série de concepts mathématiques (tels que l'équation linéaire, les fonctions du second degré, les vecteurs, etc.), considérés comme des indicateurs de mathématiques avancées, et à leur pratique de problèmes mobilisant certains outils (une partie des mathématiques formelles ne sont pas *a priori* avancées).

Les mathématiques appliquées comprennent à la fois des tâches faisant appel à un contexte mathématique (par exemple : "pour tout n entier, peut-on dire que $(n+1)^2$ est entier ?") et des questions de la vie réelle (par exemple : interpréter un graphique ou mobiliser des connaissances mathématiques pour tester une hypothèse en sciences expérimentales).

Les mathématiques lexicales sont celles que l'on trouve généralement dans les manuels scolaires en lien avec l'application directe du cours. Elles sont souvent formulées en des termes concrets, et requièrent des connaissances

Selon les analyses de l'OCDE, les élèves des pays les plus performants (en Asie notamment) sont plus fréquemment exposés aux mathématiques formelles avancées dans leurs apprentissages, et ce dans tous les établissements. Par ailleurs, et même si les données ne permettent pas d'établir de causalité, il semble exister une relation entre l'exposition à des contenus de mathématiques avancées en algèbre, analyse et géométrie et les performances élevées dans PISA. Dans l'ensemble des pays, l'exposition aux mathématiques appliquées suit une courbe d'augmentation de la performance des élèves jusqu'à un certain point seulement (courbe en cloche). Un optimum semble être atteint quand les élèves passent d'une exposition "rare" à "parfois", point au-delà duquel la performance chute en même temps que l'accroissement de l'exposition aux mathématiques appliquées.

Si l'on considère la situation de la France au regard de cette typologie, on note que c'est l'un des pays qui exposent le plus les élèves aux mathématiques lexicales (derrière l'Islande, l'Espagne, le Liechtenstein, la Jordanie et la Suisse)²⁵. Elle expose aussi davantage ses élèves aux mathématiques formelles que la moyenne des pays de l'OCDE²⁶, par exemple que la Finlande, ou que l'Allemagne qui est juste en dessous de la moyenne OCDE. Mais, sur les contenus avancés, elle obtient souvent des

23. Pour les pédagogies, éléments détaillés dans une note de Pierre-Yves Cusset à paraître au CGSP.

24. Appelés également possibilités d'apprentissage. PISA 2012, vol. I, chapitre III.

25. PISA 2012, figure I.3.1.a et I.3.9.

26. PISA 2012, figure I.3.1.b.

scores en dessous de son niveau d'exposition aux mathématiques formelles en général, notamment en algèbre où ils sont moindres qu'en Allemagne (qui, pour ces items spécifiques, se retrouve au-dessus de la France et généralement de la moyenne OCDE²⁷), ou que dans les pays asiatiques. Ces éléments ne suffisent pas à conclure à une exigence insuffisante. D'autant qu'il faudrait mettre en regard des scores plus détaillés incluant aussi le raisonnement géométrique, et surtout mener une enquête fondée sur des éléments objectifs et non seulement des questionnaires sur le vécu des élèves. Au reste, nous ne nous engageons pas ici sur une analyse de causalité, la prise en compte dans PISA 2012 des contextes d'apprentissage nous paraît surtout intéressante pour attirer l'attention sur des dimensions aujourd'hui peut-être insuffisamment prises en considération si l'on souhaite s'interroger sur les niveaux (absolus) visés dans divers champs disciplinaires. Enfin, la France se situe au-dessus de la moyenne OCDE en matière d'exposition aux mathématiques appliquées inspirées de la vie réelle (loin devant l'Allemagne, la Finlande, les pays asiatiques et la Suisse)²⁸.

Il faut donc prendre garde aux idées reçues sur l'ancrage dans les situations concrètes. Rendre les mathématiques plus concrètes pour les élèves ne doit pas se traduire par un recours à des mathématiques lexicales assez simples (déjà surreprésentées en France). À côté de cela, un risque existe de trop peu développer des mathématiques appliquées – où la mathématisation du réel nécessaire pour résoudre le problème (en situation réelle sur un champ *a priori* plus interdisciplinaire) est moins donnée implicitement et mobiliserait des contenus avancés – et des mathématiques formelles plus conceptuelles et nécessaires pour obtenir de bons niveaux de performance. Au reste, dans la communauté mathématique en France, des voix s'élèvent pour s'en inquiéter : Cédric Villani souligne ainsi que « de nombreuses remontées « terrain » « très claires » lui parviennent des professeurs des grandes écoles et de classes préparatoires, et laissent présager que la formation au raisonnement des jeunes lycéens français est moins bonne que par le passé, y compris chez les plus « sélectionnés ». Cela n'est peut-être pas sans lien avec les difficultés de recrutement en mathématiques qu'ont parfois éprouvées les Écoles normales ces dernières années : des places en mathématiques ont été rétrocédées faute de candidats suffisamment bons²⁹ ».

Outre que l'exposition à une faible dose de mathématiques avancées ralentit probablement la courbe de progression des élèves motivés au niveau scientifique, cela peut aussi pénaliser plus globalement l'ensemble des élèves : les méta-analyses ont ainsi montré que ce sont les méthodes d'enseignement réciproque entre élèves, et d'enseignement explicite (enseignement des règles, principes, méthodes et concepts à partir d'une démarche structurée), qui améliorent le plus les performances des élèves en difficulté au niveau élémentaire ; *a contrario* l'apprentissage contextualisé (approche centrée sur l'application des mathématiques dans la vie de tous les jours et concepts favorisant la résolution de problèmes) semble avoir peu d'effet³⁰.

Finalement, on peut se demander – hypothèse qu'il faudrait valider par des travaux spécifiques sur le contenu réel des enseignements – si les élèves français ne pâtissent pas d'une combinaison d'enseignements déséquilibrée. Premièrement, les méthodes « exigeantes » peuvent être bénéfiques à tous les élèves. Cédric Villani considère ainsi, comme d'autres professeurs et chercheurs, que « dans le secondaire, en mathématiques, l'exhaustivité ne devrait pas se faire au détriment de l'approfondissement : il convient avant tout de permettre aux élèves d'apprendre à « penser droit », ce qui suppose non seulement d'être en mesure de conduire des raisonnements déductifs en plusieurs étapes à partir des théorèmes du cours, mais aussi de comprendre certaines démonstrations fondant les principales propriétés, plutôt que d'appliquer mécaniquement des « recettes » ».

Deuxièmement, ces éléments ne sont évidemment pas antinomiques de la recherche nécessaire de styles pédagogiques propres à renforcer la confiance des élèves (notamment valoriser les progressions plutôt que stigmatiser les échecs).

À cet égard, l'examen des résultats en résolution de problèmes non scolaires apporte un complément intéressant : les compétences des élèves français³¹ sont meilleures dans ce champ, ce qui serait dû à des contextes d'apprentissage plus favorables à la confiance en soi des élèves.

Objectifs de niveau et socle commun : des politiques publiques congruentes avec la construction des identités juvéniles ?

La critique de l'élitisme de l'école française a éclipsé l'interrogation sur les objectifs de niveau et la formation des

27. PISA 2012, figure I.3.13, I.3.15 et I.3.16, chapitre III.

28. PISA 2012, figure I.3.11, p. 167.

29. C. Villani, mathématicien, professeur de l'université de Lyon, directeur de l'Institut Henri Poincaré, médaillé Fields 2010.

30. Bissonette S., Richard M., Gauthier C. et Bouchard C. (2010), « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3.

31. Item spécifique mesuré par PISA en sus de l'évaluation générale en mathématiques.

capacités et des talents. C'est pourtant à la fois au cœur des enjeux de l'économie de la connaissance et d'une norme de la singularité et de l'intensité recherchée par les adolescents dans le cadre de leur processus d'individualisation.

En effet, l'adolescence induit des attentes et des besoins qui sont peu pris en compte par l'école française³². En particulier, la **socialisation adolescente** est marquée par la recherche d'épreuves³³ (gestion de l'excès, soit d'intensité, construction d'une singularité coexistant avec un besoin d'affiliation et de reconnaissance par un groupe de pairs). Cette quête de dépassement fait partie aussi de la construction étudiante. Elle trouve aujourd'hui peu sa place avant le secondaire supérieur, tout particulièrement au collège, âge le plus difficile de la scolarité³⁴ qui correspond aux premiers remaniements identitaires de l'entrée dans l'adolescence.

D'abord le "bon élève" peut être stigmatisé³⁵. D'une manière générale être bon, se dépasser sont des valeurs paradoxales dans le système français, à la fois recherchées dans la sphère personnelle et rejetées à l'école ou cachées : nombre d'élèves, y compris d'élèves moyens en ZEP, témoignent d'une faible incitation à progresser. Ils se contentent d'un niveau moyen, alors que certains pourraient souhaiter un enseignement moins exhaustif mais des exercices plus difficiles³⁶ (en rapport avec la recherche d'intensité propre à cet âge). D'autant que l'incitation à se dépasser (dans une juste proportion) est attendue par les élèves dans les écoles où le climat scolaire est difficile³⁷. On sait par ailleurs que la réussite face à une tâche scolaire est un élément clé de l'estime de soi³⁸.

Cela suppose de prendre en considération des éléments concernant la confrontation à l'exigence et au dépassement de soi, aux côtés de dispositifs centrés sur la bienveillance éducative par ailleurs nécessaire³⁹. Cela pourrait passer par une revalorisation des niveaux d'exigence, couplée à une diversification des compétences reconnues par l'institution, sur lesquelles les élèves qui le souhaitent pourraient être "poussés".

L'idée d'une différenciation des parcours pour faire face à l'hétérogénéité des élèves au sein d'un système scolaire

commence ainsi à faire son chemin pour lutter contre l'échec scolaire.

ENCADRÉ 4 – DES EXEMPLES DE PARCOURS PLUS DIFFÉRENCIÉS DES ÉLÈVES AU COLLÈGE

Une culture de l'innovation scolaire commence à se développer en France à l'instar d'autres pays. L'article 34 de la loi sur l'école de 2005 a introduit un "droit à l'expérimentation" pour les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) dérogeant aux règles nationales. Fin 2011, le Haut Conseil de l'éducation a estimé que l'engagement des établissements restait limité. Parmi les collèges expérimentateurs, on peut citer le collège Clisthène à Bordeaux. Les enseignements y sont divisés en trois temps : un tiers pour les disciplines classiques, un tiers pour des études thématiques interdisciplinaires, le reste étant consacré à la formation sportive, artistique, technique et sociale, *via* des "ateliers" choisis par les élèves. Le collège Gustave Courbet à Romainville décline un projet d'établissement "lieu de vie", avec un accueil personnalisé des nouveaux arrivants en cours d'année ; des événements avec des ateliers de lecture, de théâtre, d'écriture et de musique rythment la vie du collège, qui a aussi développé de nombreuses classes à projets transdisciplinaires⁴⁰.

Dans d'autres pays aussi, les innovations pédagogiques, à l'initiative des enseignants et des établissements, sont favorisées, permettant des prises en charge parfois personnalisées. C'est le cas en Finlande depuis longtemps, mais aussi en Allemagne depuis le "choc PISA" : dans les classes, les professeurs peuvent passer des "contrats" personnalisés avec chaque élève et les accompagner pour qu'ils puissent élaborer leur propre rythme d'acquisition par rapport à un programme cadre moins détaillé mais fixant les grands objectifs à atteindre ; les plages horaires peuvent être modifiées pour donner plus d'espace à des matières clés à certains moments de l'année ; des enseignements peuvent adopter parfois des formes de projets interdisciplinaires. Les chefs d'établissements sont choisis avant tout pour leurs qualités de pédagogues – ils doivent continuer à enseigner.

Au-delà, la différenciation des parcours pourrait être également mobilisée pour soutenir la motivation des élèves à se dépasser, en reconnaissant leurs talents divers plutôt

32. On ne traite pas ici du développement général d'une école plus accueillante, ce qui fait l'objet de travaux de la commission "Enfance et adolescence", si ce n'est pour souligner la congruence des objectifs de niveau et d'une école davantage en prise avec la sociabilité et la construction des identités juvéniles.

33. Barrère A., *L'éducation buissonnière*, Armand Colin, 2011, p. 204.

34. Selon l'enquête HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children Survey) 2009-2010, sous la direction de Godeau E., Navarro F. et Arnaud C., *La santé des collégiens, résultats français de l'enquête*, deux tiers des collégiens aiment l'école, mais on note une nette altération du vécu scolaire des enfants à l'entrée au collège (comme dans tous les pays, quoique plus marquée en France) qui se redresse au lycée général, technologique et professionnel. Les élèves de ZEP sont plus nombreux à ne pas du tout aimer l'école (17,9 % contre une moyenne à 11,9 %). Voir la mise de jeu "Question pour l'évaluation et modèle éducatif", séance du 19 mars 2014 de la commission "Enfance et adolescence" du CGSP : <http://www.strategie.gouv.fr/blog/2014/04/questions-pour-leducation-modele-educatif-commission-enfance-adolescence-19032014/>.

35. Sauneron S. [2013], "Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative", *La note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique, janvier.

36. Barrère A., *L'éducation buissonnière*, op. cit., p. 204.

37. Entretien avec B. Claux, responsable des équipes mobiles de sécurité, académie de Créteil.

38. Bissonnette S. et al. [2010], op. cit.

39. Sauneron S. [2013], op. cit.

40. Audition dans le cadre de la commission "Enfance et adolescence" : <http://www.strategie.gouv.fr/blog/2014/04/questions-pour-leducation-modele-educatif-commission-enfance-adolescence-19032014>.

qu'en les sélectionnant sur des critères de langues (les classes à option en France valorisent essentiellement les langues). Il est vrai que des sections très spécifiques (sections arts ou sports/études) existent, mais elles supposent d'orienter les élèves assez précocement, ce qui ne peut pas être un modèle généralisable, et elles ne disent rien à ceux qui pourraient souhaiter approfondir les mathématiques, les sciences, le français...

ENCADRÉ 5 – LES PARCOURS D'EXCELLENCE EN ALLEMAGNE : LOGIQUE DE NIVEAU VALORISÉE AVEC UNE RESPONSABILITÉ SOCIALE ACCRUE ET UNE DIVERSITÉ DES PARCOURS POSSIBLES

Depuis le "choc PISA", l'Allemagne a innové sur le plan des pédagogies dans les établissements difficiles, dédié des ressources aux élèves en difficulté, tout en commençant à favoriser davantage la possibilité d'une différenciation par le haut. Dans tous les *Länder* des modalités de parcours d'excellence sont mises en œuvre librement au niveau des établissements. **Les très bons élèves dans certaines disciplines peuvent, par exemple, suivre des options d'approfondissement ou rejoindre pour certains modules d'autres classes de niveaux supérieurs, tout en restant dans leurs classes d'origine pour les autres matières.** La logique poursuivie est celle d'une trajectoire. À terme, les bons élèves peuvent par exemple commencer à suivre des modules à l'université, ce qui permet de faire le lien entre le secondaire et l'enseignement supérieur. Par ailleurs, l'excellence des élèves est valorisée ; les très bons élèves sont incités à prendre une forme de responsabilité sociale, par exemple en aidant des élèves plus jeunes en difficulté par le moyen du tutorat. Ce tutorat est facilité par l'organisation du système entre collège et lycée au sein de mêmes établissements.

On pourrait ainsi étudier plusieurs approches :

- **Proposer des approfondissements autour du socle commun** sur diverses matières (langues, histoire, arts, mais aussi français, mathématiques, sciences). Le socle commun n'a pas *a priori* vocation à être le tout de l'enseignement d'après la loi. Le cas échéant, comme dans le modèle allemand, on pourrait imaginer des modules optionnels plus diversifiés et plus précoces que dans le système français actuel, tout en restant dans des classes générales non typées.
- **Remonter le niveau d'exigence du socle sur certains items, quitte à en restreindre le périmètre** (au sein des disciplines clés, on pourrait ainsi imaginer des programmes courts, laissant davantage de place à des approfondissements, pour chercher à développer des modes de cognition exigeants pour tous plutôt qu'une plus grande exhaustivité).

À côté de la lutte contre le décrochage scolaire, qui vise à répondre au problème central des inégalités et de l'échec scolaire, nous proposons que la France veuille à élargir la base de ses bons élèves et à en remonter le niveau dès la scolarité obligatoire, en visant par exemple une augmentation du nombre de bons ou très bons élèves (au-dessus du niveau 5 dans PISA). La refonte des programmes peut être l'occasion d'examiner comment inclure explicitement la question des niveaux d'exigence dans diverses disciplines. Plusieurs modalités peuvent s'envisager, articulant diversement relèvement général des niveaux et introduction d'approfondissements modulaires optionnels (en langue, en technologie, en art ou en sport, mais aussi en mathématiques, en sciences, en français et en histoire), et ouvrant la réflexion sur une possible diversification des parcours valorisés.

CONCLUSION

Face à une épreuve scolaire qui différencie par la sélection plus qu'elle ne prépare à une culture de l'accomplissement de soi ou de l'excellence, dont les voies sont susceptibles de se diversifier, se pose la question de l'évolution du modèle éducatif vers une logique valorisant davantage la formation des capacités et des talents divers en phase avec les besoins de notre société de la connaissance. Toutefois, si le relèvement du niveau du socle commun ne pose pas de problèmes intrinsèques au regard de notre tradition scolaire, la diffusion de pratiques plus différenciées soulève nombre de questions, pratiques ou de principe, qui dépassent le cadre de cette note. Un tel mouvement trouverait sa cohérence dans une société cherchant à concilier les processus d'individualisation qui supposent l'existence d'identités singulières et l'attachement à des valeurs collectives.

Mots clés : éducation, équité, niveau, bons élèves.

Les notes d'analyse du Commissariat général à la stratégie et à la prospective sont publiées sous la responsabilité éditoriale du commissaire général. Les opinions qui y sont exprimées engagent leurs auteurs.

DERNIÈRES PUBLICATIONS A CONSULTER

Retrouvez les dernières actualités du Commissariat général à la stratégie et à la prospective sur :

-  www.strategie.gouv.fr
-  [CommissariatStrategieProspective](https://www.facebook.com/CommissariatStrategieProspective)
-  [@Strategie_Gouv](https://twitter.com/Strategie_Gouv)

Commissariat général
à la stratégie
et à la prospective

La note d'analyse n° 12 - mai 2014 est une publication du Commissariat général à la stratégie et à la prospective
Directeur de la publication : Jean Pisani-Ferry, commissaire général
Directrice de la rédaction : Selma Mahfouz, commissaire générale adjointe
Secrétaires de rédaction : Delphine Gorges, Valérie Senné
Maquettiste : Françoise Causse
Dépôt légal : mai 2014 - N° ISSN : 1760-5733
Contact presse : Jean-Michel Roullé, responsable du service Édition-Communication - 01 42 75 61 37
jean-michel.roulle@strategie.gouv.fr



www.strategie.gouv.fr, rubrique publications

Note d'introduction au débat national sur le modèle social (septembre 2013)

www.strategie.gouv.fr/les-notes-d-analyses

Notes d'analyse :

- N° 316 ■ Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires (janvier 2013)
- N° 315 ■ Quelle organisation pour le soutien scolaire ? (janvier 2013)
- N° 314 ■ La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens (janvier 2013)
- N° 313 ■ Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative (janvier 2013)

Lieu d'échanges et de concertation, le Commissariat général apporte son concours au Gouvernement pour la détermination des grandes orientations de l'avenir de la nation et des objectifs à moyen et long termes de son développement économique, social, culturel et environnemental. Il contribue, par ailleurs, à la préparation des réformes décidées par les pouvoirs publics.

www.strategie.gouv.fr