



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# Hispanogalia

Revista de la cooperación educativa hispano-francesa

'09 ene.  
dic.

[educacion.es](http://educacion.es)



# Hispanogalia



# Hispanogalia

**Revista de la cooperación  
educativa hispanofrancesa**

2009

Consejería de Educación  
Embajada de España en Francia

## HISPANOGALIA

Revista de la cooperación educativa hispano-francesa

Número 5

### *Consejo de Dirección:*

José Luis Pérez Iriarte, Consejero de Educación de la Embajada de España en Francia; Isabel Alberdi, Consejera de Educación de las Representaciones diplomáticas españolas ante la OCDE y la UNESCO; Enrique Camacho, Director del Instituto Cervantes de París; Javier de Lucas, Director del Colegio de España; Emilien Sanchez, Inspector general de Educación del Ministère de l'Éducation Nationale.

### *Consejo de Redacción:*

Samuel Begué, M<sup>a</sup> José Carrión, Carlos Lázaro, José Antonio R. Lasa, Petra Secundino (Asesores Técnicos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia).



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Secretaría General Técnica

Edita:  
© Secretaría General Técnica  
Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN FRANCIA

NIPO: 820-09-077-X  
ISSN: 1962-4948  
Diseño y maqueta: Antonio Ramos  
Imprime: Origen Gráfico, S.L.

Publicado en papel reciclado TCF.

# Sumario

## ESTUDIOS

El nuevo modelo de formación inicial del profesorado en España ... <i>Antonio Moreno González</i>	11
L'enseignement bilingue espagnol-français en Espagne : témoignage. Le regard d'un français engagé dans cette aventure pédagogique espagnole ..... <i>Jean Duverger</i>	39
La Enseñanza Superior en Francia..... <i>Asesoría Técnica, Consejería de Educación de Francia</i>	51

## LAS CLAVES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN FRANCIA Y ESPAÑA

La evaluación en España y la participación en PISA..... <i>Enrique Roca</i>	69
L'évaluation dans le système éducatif en France ..... <i>Bruno Trosseille</i> <i>Jacqueline Levasseur</i>	93
La Evaluación de la Educación primaria..... <i>M<sup>a</sup> Jesús Pérez Zorrilla</i>	117
L'état de l'École; un souci de transparence ..... <i>Paul Esquieu</i>	139
La situation éducative de la France et de l'Espagne comparée à celle d'autres pays de l'Union Européenne ou de l'OCDE..... <i>Claude Sauvageot</i>	155





**Estudios**



# El nuevo modelo de formación inicial del profesorado en España

ANTONIO MORENO GONZÁLEZ

*Catedrático de Didáctica de las CC.EE. en la UCM<sup>1</sup>*

*Tras una breve revisión histórica de la atención dispensada a la formación del profesorado en el sistema educativo español desde comienzos del siglo XX, se estudian las perspectivas que se abren para la profesión docente a partir de la Ley Orgánica de Universidades y del Espacio Europeo de Educación Superior. Completa el artículo el análisis de las órdenes ministeriales que recogen los requisitos exigidos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, así como la de los profesores de ESO, Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas.*

*La necesidad de una redefinición de la escuela y de sus funciones se considera una cuestión estrechamente unida a la revisión de la formación inicial de maestros y profesores. Además, el nuevo modelo ha de encaminarse a lograr una preparación profesional adecuada a las necesidades de los tiempos, a la vez que a un trabajo atractivo, estimulante, y con prestigio social.*

Las reformas educativas emprendidas en España en los últimos años han afectado, necesariamente, a la formación inicial del profesorado y, a su vez, habrán de repercutir en la formación permanente, de la que no nos ocuparemos en esta ocasión porque requiere un análisis detenido y específico. Aunque pueda parecer una obviedad, considero pertinente precisar, previamente, los nombres de los profesionales docentes de que vamos a ocuparnos. Desde los años 70 se ha venido incluyendo bajo la denominación única de “profesores” a todos los docentes, aunque la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ya hiciera la distinción entre los ejercientes en Infantil y Primaria y los de Secundaria, y las titulaciones universitarias correspondientes así los distinguieran. Ahora, la Ley Orgánica

---

<sup>1</sup> Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado (MEC) durante el proceso de reforma de la formación inicial de maestros y profesores de secundaria.

2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y las nuevas titulaciones universitarias, determinan que la denominación de “maestro” corresponde, como ha sido históricamente, a quienes ejercen en las etapas Infantil y Primaria, y la de “profesor” para el resto de las enseñanzas. Distinción léxica que en nada merma la dignidad profesional de unos y otros. Maestros y profesores tienen ante sí retos que afrontar, con características diferenciadas para cada caso y con situaciones de partida, propias y distintas, especialmente en lo que se refiere a los procesos de formación inicial.

### **1. Una educación de calidad para todos y entre todos**

Así tituló el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), hoy Ministerio de Educación (ME), el documento difundido en 2004 para iniciar la consulta y debate preliminares a la elaboración de la LOE. En dicho documento, el capítulo “El imprescindible protagonismo del profesorado”, dedicado expresamente a la calidad y valoración de la profesión docente, recibió una magnífica acogida por quienes a través del foro virtual participaron en la consulta, además de otras aportaciones llegadas al MEC por diversos conductos.

En aquel documento quedaban esbozados los principios sobre los que se asientan las directrices de la formación inicial y permanente del profesorado que el MEC ha puesto en marcha:

Los cambios experimentados en los últimos años por la sociedad española y por el propio sistema educativo han influido en los centros docentes, en los alumnos y alumnas, en las familias y en la actitud de unos y otros frente a la enseñanza. Fruto de ello, son muchas las demandas que afectan de forma directa al trabajo de los profesores y profesoras, que han visto modificarse sus tareas y que se ven obligados a abordarlas con unas habilidades profesionales más amplias.

El aumento de la población escolar y la universalización de la enseñanza hacen que no sólo estén todos los jóvenes en el sistema educativo, sino que estén de otro modo, con distinta actitud, y que surjan por tanto problemas nuevos. La heterogeneidad del alumnado, de distintas procedencias y contextos sociales, con diferentes culturas, intereses, capacidades, habilidades y expectativas obliga al profesorado a afrontar una acción educativa cada vez más diversificada y con mayor exigencia de individualización, a la par que más necesita de cooperación, proyectos docentes compartidos y trabajo en equipo de profesionales de diferente formación.

Y continúa el documento valorando la inevitable repercusión de los cambios sociales en la concepción de la función docente:

También ha cambiado la relación entre los adultos y los jóvenes en el ámbito social, familiar y escolar. El profesor ha sido, tradicionalmente, el transmisor de los conocimientos específicos de su materia, con autoridad reconocida e insustituible para proporcionar enseñanza a los alumnos, función en la que encontraba respeto y valoración. Hoy han surgido en los centros educativos modelos de relación más complejos y participativos, así como nuevos tipos de conflictos, tanto entre los propios alumnos como entre éstos y los representantes del sistema y la sociedad, que son los profesores. La relación entre jóvenes y adultos, basada en la participación, exige comunicación y explicación y la resolución de conflictos demanda de los profesores nuevas habilidades y un nuevo ejercicio de la autoridad.

Los cambios producidos han afectado también a la función docente. El proceso de enseñanza y aprendizaje exige hoy al profesorado no sólo conocer al alumnado, sino estar en posesión de nuevos métodos de enseñanza, de múltiples y plurales estrategias que le permita desarrollar su actuación docente en un mundo en el que la importancia de los medios tecnológicos y la integración de herramientas de tratamiento de la información son cada vez mayores.

La práctica docente se ha ido alejando cada vez más de una concepción de la enseñanza como mera instrucción; hoy no existen soluciones únicas ni idénticas para todos. Abordar la enseñanza desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar, exige del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación, pero también una mayor comprensión hacia su trabajo.

Este es el ámbito en que la LOE ha propuesto la reforma del sistema educativo con una visión muy real de la situación de la escuela y de la sociedad. A la vista de estas consideraciones, como ejercicio para la memoria escolar y antecedente de las reformas a que vamos a referirnos, nos retrotraemos, momentáneamente, en la historia de disposiciones, logros o intenciones, relativas a la formación del profesorado en el sistema educativo español.

Amalio Jimeno, Ministro de Instrucción Pública en el gobierno presidido por el liberal Antonio Aguilar, ministro que en 1907 refrendó el RD de creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, organismo del que dimana el florecimiento docente y científico del primer tercio del siglo XX, se manifestaba así en la inauguración del curso académico 1906-1907 de la Universidad Central madrileña:

La escuela, el maestro, el plan; las personas, el material, la organización; el que aprende y el que enseña; la familia y el Estado; la acción gubernativa sometida a los vaivenes de la política, y la acción social, más en nuestro país que en otro alguno, dormida o perezosa; todo es preciso que entre en juego al acometer la obra colosal que ha de infundir en el alma española alientos de nueva vida.

Palabras que forman parte de un discurso moderno, reformista y atrevido, naturalmente cargado de los ditirambos patrióticos propios del momento, que concibe la escuela como una auténtica “casa del pueblo” para “modelar los ciudadanos del porvenir”. Palabras que hoy podemos repetir sin que suenen anacrónicas, porque la escuela está necesitada de una renovación que no llega a producirse y que, en consecuencia, la mantiene reducida, en la mayoría de los casos, a un recinto simplemente escolar del que no se sabe con certeza cómo valorar sus resultados.

¿Cómo pretendía aquel ministro afrontar tan “magna reforma”?, pues por donde ha de acometerse de manera natural: por la formación de los maestros. Recuerda Jimeno que a pesar de los cambios de planes de estudio implantados en los Escuelas Normales en los últimos años, “no se ha podido variar sustancialmente la médula del régimen secular”. Y continúa proponiendo acciones, muchas de ellas llevadas a la práctica por él y sus sucesores, entre las que cabe destacar la creación del Instituto-Escuela para formar maestros, inspectores y profesores de Escuelas Normales, por RD de 1918 durante el ministerio del republicano Santiago Alba, de quien también es paradigmático el discurso de inauguración del curso 1912-1913 en la Universidad de Valladolid, respecto al análisis y propuesta de soluciones de lo que para él era “el problema español”: un problema pedagógico.

En afrontar el “problema pedagógico” de España pusieron especial interés gobernantes, maestros, profesores, intelectuales y muchas otras gentes durante la Segunda República. Todos los niveles educativos fueron objeto de revisión y de propuestas de mejora, especialmente la escuela pública. La consideración y el valor concedidos entonces al saber y a la cultura en sus múltiples manifestaciones, para fortalecer una sociedad democrática, no ha tenido parangón en la historia de España, ni siquiera ahora que empiezan a repuntar indicios de avances en ese sentido.

Es cita obligada de aquellos intentos republicanos referirse a la reforma de las escuelas normales (decreto de 29 de septiembre de 1931). “Urgía crear escuelas –dice el decreto– pero urgía más crear Maestros”. Bajo este principio

fue diseñado el plan cultural y profesional de 1931, en el que para ingresar en las escuelas normales se exigía por primera vez estar en posesión del título de bachiller, hacer un examen-oposición, cursar tres años académicos de formación disciplinar, cultural, pedagógica, psicológica, sociológica y didáctica, realizar prácticas docentes en las escuelas, y finalmente, tras un examen de conjunto, acceder, quienes lo superaran, a la condición de alumno-maestro destinados durante un año a escuelas nacionales percibiendo el sueldo de entrada en el escalafón. Sin duda, el primer plan de formación en la historia de la educación española ideado para responder a las necesidades sociales de la ciudadanía y a las profesionales de los docentes. El levantamiento del general Franco en 1936 dio al traste con tan certeros, e internacionalmente reconocidos, propósitos y efímeras realizaciones.

Un intento de recuperar algunos contenidos del “plan profesional del 31” fue el llamado plan de “acceso directo” de 1967: dos cursos de formación teórica en la Normal y otro, retribuido, de prácticas en escuelas primarias. Duró poco más de una promoción, sustituido por el plan de 1971: tres años de estudios con periodos intermitentes de prácticas escolares, menos duraderas y no retribuidas, manteniendo, no obstante, la posibilidad de acceso directo a los titulados más sobresalientes.

Después de aquellos episodios reformistas, la apuesta más decidida para mejorar la formación inicial del profesorado ha sido la creación de las Facultades de Educación, o centros superiores similares con otra denominación, al amparo de la disposición adicional duodécima de la LOGSE –adicional incluida expresamente durante el trámite parlamentario de la ley con el propósito de facilitar la reforma de las Escuelas Normales– y por el Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, refrendado por Juan Carlos Rey, siendo Ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana Madariaga. En este RD se creó la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, la primera de un proceso de sucesivas creaciones que ha supuesto la práctica desaparición de las Escuelas Normales en España. La nueva Facultad se constituía con la integración de dos instituciones educativas complutenses: la Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, y la Escuela Universitaria de Profesorado de Educación General Básica “María Díaz Jiménez”. La otra escuela universitaria complutense de formación del profesorado, la “Pablo Montesino”, reticente a incorporarse al proceso en sus inicios, se integró definitivamente meses más tarde.

A partir de entonces, los nuevos centros para la formación de maestros y pedagogos, y también para la formación pedagógica del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, gozan de una condición universitaria en igualdad con el resto de facultades que está permitiendo mejoras en todos los órdenes académicos, tanto a los estudiantes como al profesorado de las mismas.

La conversión de las Escuelas Normales en Facultades de Educación, aunque ha llegado en la última década del siglo XX, era una idea latente en los promotores del citado plan cultural y profesional de 1931. En enero de 1932 se decretó la desaparición de la Escuela Superior del Magisterio, donde se formaban maestros superiores, inspectores de educación y profesores de Normal, y se creó la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, destinada a la formación de pedagogos, inspectores, directores escolares y la formación pedagógica y didáctica del profesorado de segunda enseñanza. Pero esta sección no contemplaba la formación de maestros de primera enseñanza porque esa era competencia de las normales reformadas. Sin embargo, Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza y uno de los propulsores del plan 31, en su magnífico libro *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección de Primera Enseñanza* (Madrid, 1931), iba más allá en sus ideas:

“La Normal realiza su reforma. Vive una experiencia audaz. Sin embargo, conviene no engañarse. La Normal atraviesa una etapa –una más– de su existencia. Todavía tendrá que transformarse antes de desaparecer. Así lo tengo dicho públicamente más de una vez. Lo dije en estos términos:

*Cada época demanda sus maestros. De ahí que se advierta en el proceso histórico de la preparación profesional del Magisterio toda una serie de etapas. Lo que se exige a los maestros es índice y exponente de lo que es una nación y de la estimación que irradia la escuela y el maestro.*

*España ha conocido la etapa de los maestros sin título. Mutilados de cuerpo y de espíritu. El maestro no interesaba sino a los autores cómicos, que utilizaban su caricatura como personaje ridículo. Después hemos conocidos a los maestros elementales. Luego a los superiores. Buena se armó cuando se decretó la unificación del título. Todos presagiaban el fin de las Normales. ¿Quién sería capaz de estudiar cuatro años para ser maestro...? Y se estudiaron los cuatro años. Y vivieron las Normales. Y se acostumbró todo el mundo a la idea de que ser maestro costaba, por lo menos cuatros años de estudio.*

Tras dedicar algunos comentarios a la reforma de las normales y la buena acogida europea que estaba teniendo el proceso innovador español, el tan



justamente celebrado “plan profesional del 31”, finaliza Llopis con estas palabras tan premonitorias como las antedichas:

“La reforma será lo que deba ser. A ello contribuirán los profesores y los alumnos. Y ofrecerán a la República un nuevo plantel de maestros formados con una nueva concepción del problema pedagógico, de la escuela, del niño y de España.

Pero que nadie se sienta plenamente satisfecho. Esta reforma no es sino una etapa. Dentro de diez o quince años habrá que transformar los estudios docentes. Quizá se supriman las Normales. España tendrá todas las escuelas necesarias. El mercado estará saturado de maestros. Se habrá unificado la formación de todo el personal docente. Sólo habrá grados. Cada grado tendrá su función correspondiente, pero todos tendrán una formación común. El maestro universitario o el universitario a quien atraen o interesan las cuestiones de la primera enseñanza será el maestro del porvenir. A prepararse.”

Pues bien, aquel momento ha llegado, lo estamos viviendo: las normales han desaparecido, la titulación de los maestros es de grado, la duración de los estudios son cuatro años y, aunque hoy por hoy no sea todavía posible, quizá no falte mucho tiempo para la unificación administrativa de todo el personal docente desde la educación infantil al bachillerato y resto de enseñanzas reguladas en la LOE.

## **2. Los nuevos marcos de referencia universitarios: La LOU y el Espacio Europeo de Educación Superior**

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, introduce cambios estructurales en las actuales enseñanzas universitarias –Primer Ciclo (Diplomatura), Segundo Ciclo (Licenciatura) y Tercer Ciclo (Doctorado)– que pasan a ser, respectivamente, enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado. Ley que pretende, del sistema universitario, “una docencia de calidad y una investigación de excelencia”, acorde con las necesidades que demandan los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico de la sociedad actual.

Los cambios estructurales de las enseñanzas obedecen a las directrices que vienen configurando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tarea en la que están implicados todos los países comunitarios. En sus ini-

cios el EEES fue iniciativa de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania firmantes de la denominada “Declaración de la Sorbona” en 1989. Pero creció rápidamente, y en la “Declaración de Bolonia” de 1999, que desarrolla la Magna Carta de las Universidades Europeas suscrita en 1988 por más de 500 de ellas, ya eran 30 los países, comunitarios y no comunitarios, que suscribían el texto fundacional de aquella embrionaria comunidad educativa; actualmente son 45 los países integrantes del EEES. La construcción de este nuevo espacio educativo “se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje”, se dice en el “Resumen ejecutivo” de *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, publicado en 2006 por la Secretaría General Técnica del MEC, tras un proceso de elaboración en el que participaron la práctica totalidad de las universidades españolas, expertos internacionales y la Comisión creada al efecto por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y el Consejo de Coordinación Universitaria, contando con la colaboración de la Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid. Esta Comisión, creada en 2005, pretende apoyar al profesorado universitario en su necesaria adaptación al EEES, mediante la realización de seminarios, jornadas y publicaciones que sirvan de orientación para los cambios precisos, específicamente, en el ejercicio de la actividad docente; la actividad investigadora es objeto de otras medidas.

En relación con los maestros y profesores de secundaria, englobando con esta denominación al resto de docentes de las enseñanzas reguladas en la LOE, se espera llegar en 2010 a unas primeras propuestas que contemplen las recomendaciones básicas establecidas desde el Consejo de Educación de la Comisión Europea. Las expectativas son alentadoras, a juzgar por los principios de que se parte respecto a la profesión docente:

- que sea una profesión graduada a cursar en universidades o centros de enseñanza superior, en la que primen competencias que le habiliten para adquirir: conocimientos de la materia o materias a enseñar; conocimientos de pedagogía; formación didáctica; práctica en la investigación educativa como medio para la mejora de la actividad docente; capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar a

los estudiantes; conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación.

- enmarcada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, donde adquiere un papel clave la formación permanente que dote al profesorado de nuevos conocimientos, destrezas y recursos para innovar en su trabajo.
- que facilite la movilidad del profesorado entre distintos países europeos, entre diferentes niveles educativos y entre distintas profesiones dentro del sector de la educación.
- que esté basada en la colaboración entre profesores, y entre los centros docentes y los organismos sociales locales, provinciales, estatales y comunitarios con competencias educativas y culturales.

El marco jurídico de referencia que el MEC adoptó para la reforma de las enseñanzas universitarias es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disposición que refuerza la autonomía universitaria, dejando en manos de las universidades la creación y propuesta de títulos a impartir, ajustándose, naturalmente, a las reglas del juego establecidas en dicho RD para todas las universidades españolas, públicas y privadas. De manera que no habrá un catálogo de títulos universitarios oficiales establecido previamente por el ME; las universidades ya han comenzado a proponer sus títulos y respectivas enseñanzas, según sus propias decisiones, capacidades y compromisos con la sociedad en que han de desenvolverse los universitarios. Todas las titulaciones quedarán inscritas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

“Los planes de estudio –se dice en el RD– conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender”.

Los ECTS (European Credit Transfer System), créditos europeos, introducidos en 1989, con motivo del programa Erasmus de intercambio de estudiantes entre países comunitarios, pueden oscilar entre 25 y 30 horas de dedicación del alumno para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios. Cambio sustantivo respecto a los créditos actuales, correspondientes al trabajo del profesor, a razón de 10 horas por crédito.

Esta nueva unidad de medida docente acarrea necesariamente la revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje que obliga a ir más allá de la actividad en el aula, centrada, la mayoría de los casos, en impartir clases magistrales. Para orientar al profesorado universitario en el cambio metodológico exigido por la nueva orientación de los estudios, trabaja la referida Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad y las universidades que por propia iniciativa, conscientes de los cambios necesarios que han de afrontarse, han puesto en marcha cursos, seminarios y reuniones de reflexión metodológica.

En la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias se dispone que el título de Graduado se otorgará con la superación de 240 ECTS y que los títulos de Máster Universitario tendrán una extensión mínima de 60 ECTS y máxima de 120. En el supuesto de titulaciones determinadas por normas de derecho comunitario –las correspondientes a ciencias de la salud y arquitectura– los grados oscilan entre 240 y 360 créditos, caso, éste, único para los estudios de Medicina. Para obtener el título de doctor será necesario haber superado un periodo de formación, al que se accede estando en posesión de un título universitario oficial, y otro de investigación, para el que se requiere un título oficial de Máster Universitario. No obstante, hay otras posibilidades de acceso al doctorado que no son pertinentes tratar aquí. Si aludo al doctorado, es para resaltar que con la nueva estructura universitaria, un Maestro graduado en Infantil o en Primaria que curse cualquier Máster de 60 créditos tendrá acceso a las enseñanzas de doctorado, circunstancia totalmente novedosa en el sistema educativo español, en el que nunca, desde la condición de maestro, ha sido posible doctorarse, salvo quienes además acreditaran la titulación de licenciado.

Finalmente, y para concluir con las referencias legislativas que afectan a la formación de maestros y profesores así como al resto de titulaciones, las Universidades están obligadas a presentar una “Memoria para la solicitud de la verificación de Títulos Oficiales”, es decir, propuestas de planes de estudios en las que consten la descripción y justificación del título, los objetivos, el ac-

ceso y admisión de estudiantes, la planificación de las enseñanzas en la que figuren las materias y asignaturas correspondientes con créditos, competencias, contenidos, actividades formativas y sistema de evaluación de las mismas, personal académico y recursos materiales, resultados previstos, la propuesta de un sistema de garantía de la calidad y el calendario de implantación de los estudios. La verificación de los títulos corre a cargo del Consejo de Universidades, previo informe evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que ha establecido los protocolos de verificación y acreditación necesarios conforme al RD 1393/2007 citado.

Teniendo en cuenta que en dicho RD se dispone que cuando se trate de títulos que habiliten para actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudio, el MEC, mediante las respectivas Órdenes Ministeriales que seguidamente comentamos, determinó los requisitos para la verificación de los títulos de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria y de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de Formación Profesional y de Enseñanzas de Idiomas. Las enseñanzas Deportivas y Artísticas profesionales quedaron inicialmente excluidas en estas órdenes, pero fueron incorporadas a la misma exigencia de titulación en el RD 1834/2008, de 8 de noviembre, porque, como para el resto de las enseñanzas, así lo establece la LOE.

### 3. Los grados de Maestro

Los planes de estudio vigentes de magisterio, en sus siete especialidades –Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje– proceden del RD 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establecieron las directrices generales propias de cada uno de los títulos. Las Universidades han ido introduciendo algunas modificaciones sobre los planteamientos iniciales, pero poco significativas porque las directrices de 1991 eran de obligado cumplimiento y no podían alterarse.

El tiempo transcurrido desde entonces hacía necesaria una reforma sustancial de los estudios y, en consecuencia, de las directrices correspondientes. Necesidad de renovación en la formación disciplinar y metodológica demandada por los cambios sociales que se están produciendo, por los resultados

derivados de la investigación educativa y, ahora, además, por las obligaciones inherentes a la pertenencia de España al EEES.

En pocos años, desde el punto de vista del acceso y transmisión de la información y el conocimiento, se ha experimentado un avance espectacular y es previsible que el ritmo de crecimiento sea aún más acelerado. Si a esta realidad, asociada básicamente a los saberes, que hasta ahora vienen siendo objeto preferente de la actividad docente, añadimos: el hecho multicultural, irreversible, que impone la convivencia entre gentes de procedencias diversas, de lenguas distintas y de creencias, a veces, difícilmente entendibles desde la práctica de otras creencias; la crisis, o quizá superación, del concepto tradicional de familia; el decaimiento ideológico en el orden político; la inestabilidad laboral, que obliga a un aprendizaje a lo largo de la vida, porque difícilmente se podrá tener en lo sucesivo un empleo “seguro y para siempre”, la vieja aspiración de nuestros padres; y tantas otras circunstancias que están modificando los cimientos de la civilización occidental, es obvio que la escuela y los maestros también tienen que cambiar.

No sólo la revisión de la formación inicial de los maestros era ya una tarea ineludible; repensar, a su vez, la escuela era un asunto necesario al que la LOE ha dedicado buena parte de su contenido legislativo. La gratuidad con que se le atribuye a la escuela, al sistema educativo en su conjunto, la condición de remediadora, y en consecuencia responsable, de la formación personal en los diversos ámbitos del saber, de la cultura, incluso del ocio, así como la responsabilidad ante conductas individuales y colectivas insatisfactorias, incluso delictivas, debe ser motivo de reflexión por parte de todos los estamentos sociales. Desde la drogadicción hasta los saberes culinarios, pasando por otras muchas atribuciones a las que supuestamente la escuela debe responder, son demasiadas cargas que el sistema educativo no puede asumir por sí solo. Hay que redistribuir la responsabilidad sobre la marcha de la sociedad en su conjunto, y clarificar hasta dónde llegan las posibilidades de respuesta específicas del ámbito estrictamente escolar y cuáles son las que pueden y deben acometerse en cooperación con el entorno, con el resto de la sociedad inmediata en que la escuela está ubicada, porque la responsabilidad educativa es global: nadie, ya sea desde su propia individualidad o como partícipe de cualquier colectivo privado o público, escapa a la obligación del ejercicio responsable y, por tanto, educativo, de sus cometidos. Educar es tarea de todos y eso debe decirse con claridad para que todos la ejerzamos debidamente desde nuestras respectivas posiciones.

La LOE ha dado pasos para propiciar el análisis y la determinación de los cometidos escolares, en los que no entraré porque no es en sí el propósito de este artículo. En consonancia con esa escuela que la LOE propugna ha de estar la formación de los maestros. La acumulación de achaques sobre la escuela ha producido un desgaste excesivo y desde luego injusto en los maestros que, por dignidad y ética profesional, y desde luego superando deficiencias formativas de base, se han esforzado –una inmensa mayoría– por hacer frente a enseñanzas, comportamientos y situaciones con las que no se contaba, en ocasiones superando un ambiente hostil, que si bien no es tan generalizado como puede desprenderse del tratamiento que le dan los medios de comunicación, sí existe y es, por tanto, un objetivo prioritario a combatir. Sin duda que la escuela es, ante todo, un espacio social donde se convive mucho tiempo y de donde, en consecuencia, han de adquirirse las claves para convivir en otros espacios, con otras gentes y en todas las circunstancias, pero para alcanzar estos objetivos los maestros necesitan comprensión, apoyo social y desde luego preparación para el ejercicio profesional, dando por supuestas la honradez y dedicación exigibles a todos los oficios.

El primer paso para revisar la formación actual de los maestros, enmarcarla en el EEES y hacer propuestas para su adaptación a las nuevas exigencias fue el trabajo realizado por una red de universidades españolas “con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos en el diseño de un Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, coordinado desde la Universidad Autónoma de Madrid. El resultado fue el libro blanco, *Título de Grado en Magisterio*, publicado en dos volúmenes, en 2004, por la ANECA.

Posteriormente, la Secretaría General de Educación, a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Secretaría de Estado de Universidades, a través de la Dirección General de Universidades y la Subsecretaría de Educación, a través de la Subdirección General de Personal Docente e Investigador del Ministerio de Educación y Ciencia iniciaron, conjuntamente con profesionales y expertos en formación del profesorado, en el curso 2004-2005, los trabajos encaminados a establecer la propuesta de requisitos para la verificación de los títulos de Graduado en Educación Infantil y Graduado en Educación Primaria. La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea había publicado en Marzo de 2002 *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards se-*

*lection, definition and description*, documento en el que sugería a los países miembros de la Comunidad Europea las competencias clave de la educación obligatoria (Primaria y ESO), que el MEC concretó en las siguientes “Competencias básicas”: Comunicación lingüística, Matemática, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Social y ciudadana, Cultural y artística, Aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal. Competencias que han de impregnar todas las áreas y materias de la educación básica. Iniciativa que por novedosa requiere de una especial atención en la formación metodológica, inicial y continua, de maestros y profesores.

El BOE de 21 de diciembre de 2007 publicó las resoluciones de 17 de diciembre de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por las que se hacía público el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre, para establecer las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria y de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, correspondientes al Máster Universitario al que me referiré seguidamente.

Los títulos de Graduado en Educación Infantil y en Educación Primaria responden a lo prescrito en los artículos 92 y 93, respectivamente, de la LOE, que a su vez en el artículo 93, dedicado al profesorado de Educación Primaria, establece que las enseñanzas de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente. En este sentido, ambos grados, contemplan la posibilidad de que las universidades incluyan en los planes de estudio menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS, contabilizados dentro de los 240 totales, que respondan a las necesidades educativas de ambas etapas educativas. Se abre así la posibilidad, no sólo de organizar menciones en relación con las enseñanzas citadas, también sería conveniente incorporar otras hasta ahora ausentes en los planes de estudio de los maestros, como pueden ser: la organización y optimización educativa de la biblioteca escolar, la educación de personas adultas, la innovación educativa mediante las tecnologías de la información y la comunicación, la administración y gestión de centros, la capacitación para el establecimiento de vínculos y acciones conjuntas entre el centro escolar y su entorno, etc.



Finalmente, las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE, 29/12/2007), han establecido, respectivamente, los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. En las páginas siguientes (cuadros 1 y 2) se muestran las materias, créditos generales y competencias establecidos para ambos grados.

Sin entrar en valoraciones de la oportunidad, directrices y modernidad de los grados propuestos, hay que añadir que las órdenes citadas establecen que, a la finalización de los estudios, los graduados hayan adquirido un nivel B1 en alguna lengua extranjera, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, novedad que contribuirá a remediar la secular deficiencia en idiomas extranjeros de la población española, y de los maestros en particular, además de facilitar la movilidad de estudiantes y maestros en la Comunidad Europea que es una de las recomendaciones del EEES.

#### **4. El Máster en Profesorado**

La ampliación de la educación básica hasta los 16 años ha supuesto un avance notable en nuestro sistema educativo que, entre otras exigencias, obliga a replantear la formación inicial del profesorado de secundaria.

A partir de la Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa, la formación del profesorado de secundaria consta de una formación disciplinaria amplia, correspondiente a una licenciatura universitaria, y una formación pedagógica y didáctica breve, fuera del ámbito de las enseñanzas regladas universitarias: el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

A pesar de los intentos de renovación del CAP, casi desde su implantación, ha sido opinión generalizada que la formación del profesorado de secundaria era insuficiente, que debía enmarcarse más decididamente en las enseñanzas regladas universitarias, con una mayor duración de los estudios y, sobre todo, vincularla cuanto más tiempo mejor a las prácticas tuteladas en los centros docentes. Requerimientos que la LOE obliga a atender porque dispone que la formación pedagógica y didáctica del profesorado de secundaria y del resto de las enseñanzas reguladas en la Ley, formación profesional, enseñanza de idiomas, enseñanzas artísticas y enseñanzas deportivas, sea de nivel de posgrado, es decir una formación plenamente universitaria.

**Cuadro 1. Módulos, materias y competencias para el grado de Maestro en Educación Infantil**  
BOE núm. 312, 29 diciembre 2007, pp. 53737-53738

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p><b>De formación básica</b></p> <p>Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años).</p> <p>Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.</p> <p>Sociedad, familia y escuela.</p> <p>Infancia, salud y alimentación.</p>	<p>100</p>	<p>Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.</p> <p>Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6. Conocer los fundamentos de atención temprana. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas. Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.</p> <p>Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.</p> <p>Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar. Impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p> <p>Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables. Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual. Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos. Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.</p>

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.</p> <p>Observación sistemática y análisis de contextos.</p> <p>La escuela de educación infantil.</p>		<p>Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente. Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6. Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</p> <p>Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil. Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.</p> <p>Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional. Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas de innovadoras en educación infantil. Valorar la importancia del trabajo en equipo. Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización. Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.</p>
<p><b>Didáctico y disciplinar</b></p> <p>Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.</p>	60	<p>Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.</p>

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura.</p> <p>Competencias que deben adquirirse</p>		<p>Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Favorecer las capacidades de habla y de escritura. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita. Conocer la tradición oral y el folclore. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil. Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.</p> <p>Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.</p>
<p><b>Practicum</b></p> <p>Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.</p>	50	<p>Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>

**Cuadro 2. Módulos, materias y competencias para el grado de Maestro en Educación Primaria**  
BOE núm. 312, 29 diciembre 2007, pp. 53747-53750

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p><b>De formación básica</b></p> <p>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</p> <p>Procesos y contextos educativos</p> <p>Sociedad, familia y escuela</p>	<p>60</p>	<p>Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.</p> <p>Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar distinciones. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.</p> <p>Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12. Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.</p> <p>Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p>

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p><b>Didáctico y disciplinar</b></p> <p>Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales</p> <p>Ciencias Sociales</p>	100	<p>Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.</p> <p>Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p> <p>Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc). Conocer el currículo escolar de matemáticas. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas. Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p> <p>Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. Fomentar la lectura y animar a escribir. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>
<p>Matemáticas</p>		
<p>Lenguas</p>		

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
Educación musical, plástica y visual  Educación física		<p>Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p> <p>Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>
<b>Practicum</b>  Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado	50	<p>Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>

Si bien para los profesores de secundaria era obligatorio el CAP desde el año 1970, no lo era para el resto de las enseñanzas enumeradas; esta es una novedad incorporada a la LOE con el propósito de hacer extensiva a todos los profesores la necesidad de una formación pedagógica y didáctica. Exigencia que, como hemos visto, incluso puede llegar a ampliarse al profesorado universitario, lo que sin duda sería beneficioso para la práctica docente de este profesorado y para los estudiantes.

En el mismo proceso expuesto para los grados se propusieron los requisitos para la verificación del título oficial de Máster Universitario en Profesorado que habilita para el ejercicio de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. A las que, como quedó dicho, se han incorporado las enseñanzas Artísticas profesionales y las Deportivas.

En síntesis, los principios sobre los que basar la adquisición de las competencias profesionales necesarias para estas etapas educativas fueron los siguientes:

- Un profesorado actualizado científica, técnica, pedagógica y culturalmente.
- Un profesorado facilitador de los aprendizajes.
- Un profesorado que educa.
- Un profesorado que conecta la educación con el medio, cooperando con las familias y la comunidad.
- Un profesorado orientador y agente de transmisión para la vida activa, tanto laboral como la propia de la ciudadanía.

El nivel de posgrado propuesto en la LOE para la formación pedagógica y didáctica de este profesorado fue el de Máster Universitario en Profesorado de 60 ECTS. Y como sucediera con los grados de Maestro, la “ficha técnica” del mismo fue difundida por el Consejo de Coordinación Universitaria a mediados de 2006.

Esta titulación, como las de Graduado en Educación Infantil y en Educación Primaria, fue sometida a consulta, además de en el ahora denominado Consejo de Universidades, en la Comisión General de Educación de la Conferencia de Educación integrada por representantes del MEC y de todas las Comunidades Autónomas, y en la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado, donde si bien no es preceptivo hacerlo para las titulaciones uni-



versitarias, el MEC consideró pertinente pasar este trámite por la incidencia que tienen estas titulaciones en las enseñanzas reguladas en la LOE.

Como ya se dijo, el BOE de 21 de diciembre de 2007 publicó la resolución de 17 de diciembre de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, haciendo público el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Posteriormente (BOE 29/12/2007) se publicó la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las antedichas profesiones. Como, finalmente, han de ser las universidades quienes propongan las denominaciones de los títulos, la Orden prescinde de la referencia a estos estudios como Máster Universitario en Profesorado, que era el título apuntado en las “fichas técnicas”. En cualquier caso, y sea cual sea la denominación a que las universidades opten, y el Consejo de universidades acepte, estos estudios formativos del profesorado tendrán, necesariamente, carácter de Máster.

Como puede verse en el cuadro 3, el Máster está estructurado en módulos genérico, específico y practicum. Las especialidades serán propuestas por las universidades teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes de las enseñanzas reguladas en la LOE para cuyo desempeño se requiere este Máster. Respecto al acceso a la función docente, en centros públicos o privados, el Máster tiene carácter universal, cualquiera que sea la especialidad docente a ejercer.

Por último, un comentario sobre el proceso de verificación de los tres títulos. A partir de la publicación de las órdenes, las universidades han iniciado la presentación de propuestas de planes de estudio al Consejo de Universidades, donde se comprobará la adecuación de los mismos a los protocolos establecidos por la ANECA, encargada de la evaluación definitiva de las mismas. El informe de evaluación será enviado al Consejo que, una vez comprobado que la denominación del título propuesto es admisible y que el plan de estudios cuenta con la evaluación favorable, enviará la resolución de verificación al ME, a la Comunidad Autónoma correspondiente y a la Universidad proponente. Los títulos verificados y acreditados serán sometidos a evaluación a los seis años de su implantación, para renovar o no su acreditación.

**Cuadro 3. Módulos, materias y competencias para el Máster en Profesorado**  
BOE núm. 312, 29 diciembre 2007, pp. 53751-53753

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p><b>Genérico</b></p> <p>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</p> <p>Procesos y contextos educativos</p> <p>Sociedad, familia y educación</p>	12	<p>Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles distorsiones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.</p> <p>Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p> <p>Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>
<p><b>Específico</b></p> <p>Complementos para la formación disciplinar</p>	24	<p>Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.</p>

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes</p> <p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa</p>		<p>Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.</p> <p>Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p>
<p><b>Practicum</b></p> <p>Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster</p>	16	<p>Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>

## 5. Expectativas

De los informes, investigaciones, coloquios, congresos y análisis que tanto se están prodigando en los últimos años, de las reflexiones en el marco del EEES y las subsiguientes recomendaciones y de las exigencias formativas derivadas de los planteamientos y puesta en marcha de la LOE, se puede concluir, a modo de síntesis que, básicamente, la formación de maestros y profesores habría de estructurarse en torno a los siguientes requerimientos:

**Cultura:** Sensibilidad ante las costumbres, celebraciones y otras manifestaciones creativas –tradicionales y novedosas– tanto de carácter universal como las circunscritas al territorio donde esté ubicado el centro educativo.

**Saberes:** Dominio de los conocimientos específicos tanto de la materia o materias a desempeñar profesionalmente como del cuerpo de conocimientos elaborado por la comunidad científica para el tratamiento metodológico de los contenidos.

**Recursos didácticos:** Capacidad para transformar los saberes en objetos de aprendizajes y asimilación de los mismos, optimizando el uso de los medios disponibles y procurando el acercamiento de la actividad docente y sus efectos a la cotidianeidad de la vida diaria.

**Trabajo en colaboración:** Generosidad para promover e inmiscuirse en el trabajo conjunto: en el aula con los alumnos, en el centro con otros maestros y el claustro, en el diseño y concreción de actividades educativas con las familias y cuantos puedan ser partícipes de la formación y educación de la ciudadanía desde la infancia.

**Conciencia social:** Disposición para facilitar la identificación del centro escolar como parte activa del territorio educativo, amplio y diverso, en el que aquél está inmerso, implicándose e implicando recíprocamente a familias, municipios, barrios, distritos, asociaciones de vecinos, organizaciones sociales... en la formación individual y colectiva del alumnado. Asumir las responsabilidades que le correspondan como maestro, a la vez que los demás han de reconocer y asumir las suyas.

**Capacidad afectiva:** Habilidad para impulsar relaciones que faciliten la convivencia en armonía, respetuosa y solidaria dentro y fuera del aula, generador de la confianza mutua entre alumnos y maestros, con el propósito de que el trabajo común en las aulas y fuera de ellas sea gustoso, formativo y enriquecedor para sí mismos y para la comunidad.

Los requisitos contenidos en las órdenes ministeriales que afectan a los títulos de maestros y profesores están orientados en esta dirección y es de esperar que con la confección definitiva de los planes de estudio por parte de las universidades la consecución de estos fines prime sobre cualquier otra tendencia o intereses. Asimismo, ha de contarse con que las administraciones educativas pongan a disposición de la reforma cuantos medios sean precisos, contando con que ya hay muchos disponibles y no en todos los casos debidamente optimizados. No puede obviarse que las mejoras educativas cuestan –dinero, esfuerzo, dedicación, trabajo– pero la ignorancia, a la larga, sale mucho más cara y sobre todo perjudicial para el bienestar de las personas y de los pueblos.

La nueva configuración de la sociedad democrática española, bastante más rica y compleja de la que hasta hace algunos años era el patrón único de nuestras vidas, obliga a una tarea conjunta para la educación de la ciudadanía. No es suficiente depositar en la escuela, dicho en términos genéricos, la responsabilidad de dotar a las personas de formación para su desarrollo individual y a su vez para el ejercicio de la vida colectiva; la responsabilidad educadora va más allá del entorno escolar, todos, desde nuestra propia condición y, con más obligaciones unos que otros, tenemos que reconocernos responsables de la convivencia allí donde vivimos, trabajamos y disfrutamos. De la participación y el trabajo colaborativo entre centros educativos y el entorno social en que están ubicados depende en buena medida el éxito escolar y, sobre todo, el bienestar en la convivencia.

A la enumeración de situaciones conflictivas y desalentadoras, siempre reprobables y necesitadas de soluciones, pero que con tintes pesimistas tratan de tachar de ineficaz el sistema educativo, habría de añadirse la incitación a tomar conciencia de que algo nos toca a cada uno, tanto en que las cosas sucedan como en la búsqueda de soluciones a aquellas que desaprobamos y deseamos su erradicación.

Desde el centro educativo, favorecer situaciones de convivencia en los ámbitos más diversos es prioritario para las nuevas formas de vida que están surgiendo; propiciar la reflexión y la comunicación –hablar, escuchar y opinar– es ineludible; despertar el deseo de saber por su utilidad social y por la satisfacción personal es formativo; instruir en el uso sensato y provechoso de las tecnologías para evitar una nueva forma de analfabetismo es necesario; dosificar la deseducadora práctica de los exámenes continuos desde “la más tierna infancia”, que conduce a un mero aprendizaje de usar y tirar, es imprescindible. A todo ello ha de contribuir el sistema educativo

para acompasarse con el ritmo social en el que hemos entrado. Ya no puede hablarse del fracaso escolar como un mal que afecta a los alumnos que no superan cotas establecidas; valoración y procedimiento que, por otra parte, necesita ser reconsiderado. En todo caso, hay que hablar de fracaso social porque lo escolar está afectado por múltiples conductas: profesores, alumnos, padres, administraciones educativas, organizaciones sindicales, instituciones privadas y públicas... la ciudadanía en general, tienen que ver con el éxito escolar que todos pretendemos. Hay que sociabilizar la escuela, hacerla más permeable con el resto de la comunidad, abrir sus puertas a todos y para todos, "que el pueblo sienta la escuela como suya", que dice Rodolfo Llopis, citado en la introducción histórica a este trabajo. A la vez que hay que escolarizar la sociedad, responsabilizarla en la educación de todos los miembros que la integran, cualquiera que sea su procedencia y condición, implicarla en procesos formativos diseñados conjuntamente con los claustros de los centros, optimizando recursos municipales y esfuerzos personales en tareas educadoras.

En esta coyuntura de reformas del sistema educativo, las facultades de educación están llamadas a desempeñar un papel destacado. Ahora tenemos la coyuntura de la convergencia europea, si no fuera así también habría que plantearse qué hacer. Si hasta ahora estas facultades, con poco más de quince años de vida, han tenido que ocupar buena parte de estos años en organizarse, definirse en sí mismas y respecto al resto de la comunidad universitaria, y educativa en general. Ya es el momento de avanzar un poco más en la coordinación de planteamientos y acciones, configurarse como una institución académica y social con el compromiso de formar maestros y profesores de secundaria competentes para hacer frente a los retos sociales que tenemos por delante.

El camino por recorrer es dificultoso, porque la profesión docente no es de fácil ejercicio, aunque haya sido corriente trivializarla y no prestarle la atención social que requiere y merece. Pero hay que esforzarse, todos, para hacer realidad "el imprescindible protagonismo del profesorado", que se dice en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Si no se pone el empeño debido en que la formación de maestros y profesores conduzca a una preparación adecuada a las necesidades de los tiempos, a la vez que a un trabajo atractivo, estimulante, y con prestigio social, difícilmente podrá avanzarse con una armonía aceptable en cualquier otro orden de la vida.

# L'enseignement bilingue espagnol-français en Espagne : témoignage. Le regard d'un français engagé dans cette aventure pédagogique espagnole

JEAN DUVERGER<sup>1</sup>

Ministère des Affaires étrangères

*A partir de son expérience de plus de trente ans de rapports professionnels avec l'Espagne en tant que conseiller, organisateur ou formateur pour les établissements éducatifs encadrés par le ministère des affaires étrangères français, l'auteur présente la naissance et l'évolution des sections bilingues français-espagnol dans dix-sept Communautés Autonomes espagnoles de 1998 jusqu'à aujourd'hui. Il décrit ensuite les différences et les similarités existantes entre les Sections bilingues en fonction des spécificités de chaque Communauté Autonome où elles ont été implantées. L'article continue en expliquant les bénéfices du système, en cohérence avec les propositions de l'Union européenne concernant la nécessité du plurilinguisme depuis la perspective de son intérêt social, culturel voire économique. Pour finir, Jean Duverger ajoute quelques brèves notes présentant la situation actuelle, qui connaît pourtant une certaine stagnation de leur expansion.*

Ma première aventure pédagogique en Espagne a duré cinq années (1986-1991), pendant lesquelles j'étais en poste à l'Ambassade de France en Espagne, chargé de constituer un réseau et une coordination administrative et surtout pédagogique entre la vingtaine d'établissements français qui existaient (et existent toujours) dans le pays -certains depuis plus d'un siècle- mais sans réelles relations entre eux ; en tant qu'inspecteur de l'éducation, j'ai pu observer, évaluer, coordonner et surtout organiser des formations spécifiques pour les enseignants.

---

<sup>1</sup> Ancien Inspecteur d'Éducation des écoles françaises en Espagne et ancien Attaché culturel de coopération éducative auprès de l'Ambassade de France en Espagne.

Pendant cette époque, j'ai pu vivre les évolutions du système éducatif en Espagne, car j'avais des contacts nombreux et chaleureux avec des collègues espagnols (c'était l'élaboration et la mise en place de la LOGSE) ; j'ai pu aussi être témoin direct de la décroissance générale et globale de la langue française dans la société espagnole, sauf d'ailleurs dans les "écoles françaises" qui, elles, n'étaient pas menacées par le manque d'élèves, bien au contraire, mais pour des raisons bien plus sociologiques que linguistiques ; il est intéressant d'observer par ailleurs que pendant cette même époque, l'enseignement de l'espagnol explosait dans le système éducatif français (actuellement, plus de 70% des collégiens et lycéens français apprennent l'espagnol au collège et/ou au lycée).

Mais j'ai pu également mesurer combien, pour l'Inspecteur français de l'éducation nationale que j'étais, issu d'un pays ultra centralisé, l'Espagne est un pays singulier à bien des égards, notamment au plan linguistique et au plan de l'organisation du service public de l'éducation... *avec notamment l'existence de plusieurs langues nationales et une extrême décentralisation de la gestion de l'enseignement public* : j'ai souvent expliqué à mes collègues la situation linguistique très particulière du pays, mais aussi ce processus de décentralisation qui conduisait à donner progressivement aux 17 Communautés autonomes des pouvoirs considérables dans le champ de l'éducation ; mais je dois avouer que j'ai souvent eu l'impression de n'être pas vraiment entendu et compris, tant l'ensemble du système est, vu d'ici, difficilement concevable.

A mon retour d'Espagne, j'ai rejoint le Ministère français des Affaires étrangères à Paris, à la Sous direction de la Coopération linguistique et éducative.

A cette époque, dans le champ de la diffusion du français, et parmi bien d'autres pistes pour réactiver l'enseignement du français en décroissance, le Ministère français des Affaires étrangères s'était alors attaché - et cet attachement perdure - à promouvoir le plus possible, en Europe et au-delà, *un enseignement bilingue avec le français comme langue 2 d'apprentissage* et je fus chargé, avec d'autres, de développer ce secteur.

J'ai eu alors le privilège de pouvoir me déplacer dans les cinq continents et de travailler ainsi dans des configurations sociopolitiques, linguistiques et culturelles bien différentes.

J'ai appris qu'il n'y avait pas de dispositif magique ni définitif pour l'enseignement bi/plurilingue, que par exemple le modèle de "l'immersion canadienne" n'était pas en soi et partout la meilleure formule pour apprendre des



langues étrangères, autrement dit qu'il fallait se méfier en cette affaire des modes, des prêts-à-porter, des lobbies, des officines linguistiques commerciales et autres experts autoproclamés ; que pour la mise en place de sections bilingues, dans une région, l'important était d'abord d'identifier et formuler explicitement des objectifs propres à cette région et qu'ensuite, de multiples facteurs (sociologiques, politiques, culturels) également propres à cette région devaient être pris en compte ; ces objectifs et ces facteurs étant bien différents d'un lieu à un autre, n'est il pas normal de rencontrer des dispositifs différents ?

Et c'est alors que commence pour moi, à partir de 1998, une seconde aventure pédagogique en Espagne, une aventure qui se poursuit actuellement et pourrait se définir ainsi: *participer activement, pour la partie française, à la mise en place de sections dites bilingues espagnol-français, ou dites européennes* (si une autre langue nationale est présente : basque, catalan, galicien).

L'objet de ces quelques lignes est donc de donner le point de vue et le regard d'un partenaire du "país vecino" concernant ces sections bilingues hispano-françaises en Espagne, *mais en toute subjectivité*, je veux dire sans prétention de décrire objectivement des dispositifs qui ont leur logique propre et pour lesquels je ne suis ni "autorisé" ni capable de porter des jugements ; il s'agit plutôt de décrire les "tribulations" d'un Français amoureux de l'Espagne, passionné de pédagogie et qui a eu la chance de participer à cette émergence de sections bilingues hispano-françaises en Espagne.

Ce qui m'a frappé naturellement –et me frappe toujours– c'est que le paysage linguistique particulier de l'Espagne n'est pas complètement stabilisé, qu'il est souvent source de "turbulences", ce qui est bien compréhensible après tant d'années de dictature franquiste qui imposait le seul castillan comme langue officielle ; instabilité accentuée par le fait que, dans le contexte de la construction européenne les institutions européennes (Union européenne, Conseil de l'Europe) *préconisent fortement* depuis toujours, d'une part le plurilinguisme culturel et linguistique et d'autre part la *nécessité d'enseigner à l'école deux langues étrangères* ; sans compter que, par ailleurs, l'adhésion enthousiaste de l'Espagne au libéralisme économique anglo-saxon a généré une forte demande d'apprentissage de la langue anglo-américaine, considérée le plus souvent comme quasiment obligatoire, car considérée comme la langue des affaires et de la réussite en général ...

Au total, les politiques linguistiques de l'Espagne deviennent le plus sou-

vent des hauts lieux de conflits idéologiques ; le résultat, c'est que chaque Communauté développe une politique linguistique particulière, en fonction de l'existence ou non sur son territoire d'une deuxième langue officielle, de sa majorité politique, de son adhésion plus ou moins forte au système anglo-saxon, de ses ressources etc ... Et si certaines Communautés ont un système éducatif qui impose de fait dans le cursus scolaire qui va jusqu'au baccalauréat deux langues étrangères obligatoires (l'Andalousie par exemple) d'autres, les plus nombreuses, choisissent de n'en imposer qu'une seule et toujours la langue anglaise, avec tous les cas de figure intermédiaires possibles (options facultatives pour d'autres langues, possibilités de choisir pour un temps limité une deuxième langue étrangère sous forme d'ateliers, de crédits etc ...)

Ce que j'observais en tous cas, c'est que, dans ce contexte général, la place de la langue française en Espagne ne pouvait que reculer inexorablement, d'autant que pendant tout le franquisme et encore plus auparavant, la langue française était largement majoritaire en tant que langue étrangère, voire quasiment obligatoire (les actuels sexagénaires et même les quinquagénaires ont tous appris le français au lycée). De telle façon que pendant les décennies 80 et 90, on a assisté à une très forte érosion du nombre des élèves apprenant le français, alors même que les professeurs de français étaient toujours aussi nombreux...

Ainsi, au moment où l'Europe prônait le plurilinguisme en son sein, une langue étrangère européenne disparaissait doucement en Espagne, celle d'un pays frontalier de surcroît, alors même que pendant ce temps, la langue espagnole se développait considérablement dans le système éducatif français, comme je le disais précédemment.

Pour tenter de freiner cette érosion, un moyen était sans doute de trouver un dispositif qui permettrait de donner un statut nouveau et particulier au français, au moins pour certaines classes sociales; autrement dit, à défaut de s'attacher à regretter le passé (il n'y avait d'ailleurs aucune raison pour que le français garde son statut de langue étrangère majoritaire), il s'agissait sans doute de rechercher une formule qui permette de mettre en place un enseignement français moins important quantitativement mais peut être de meilleure qualité.

Pendant mes cinq années d'exercice dans les écoles et lycées français en Espagne, l'enseignement dispensé dans ces établissements m'avait donné beaucoup à penser, et je n'étais pas à la vérité très "convaincu " de sa pertinence, des bienfaits linguistiques et culturels de ce type de dispositif d'immersion ... (pour ne pas parler de submersion) ; et c'est véritablement suite à cette

expérience professionnelle que j'ai orienté ma réflexion vers une toute autre direction, *vers un véritable enseignement bilingue* ; je me suis alors passionné pour ce dispositif que j'ai eu la chance de pouvoir analyser attentivement ...

### Un rapide historique

Durant l'année scolaire 1997-1998, les Services de Coopération éducative de l'Ambassade de France en Espagne ayant eu connaissance que le Ministère andalou de l'éducation souhaitait mettre en place une petite expérimentation d'enseignement bilingue, un certain nombre d'échanges et d'actions se mettent en route : visites réciproques (deux hauts fonctionnaires d'éducation andalous (dont l'actuel viceconsejero de la Consejería de educación de Sévilla) viennent visiter en France –à Paris et à Tours- des sections européennes avec espagnol comme langue étrangère), puis signature d'un protocole de coopération entre l'Ambassade de France et l'Andalousie et... 4 sections ouvrent à la rentrée 1998.

A ma connaissance, et *au niveau de l'enseignement public* (je ne parlerai ici que de l'enseignement public), il n'existait pas alors en Espagne de sections bilingues, c'est-à-dire *des sections où une langue 2, étrangère, sert de langue d'enseignement -apprentissage, à côté de la (les) langue(s) maternelle(s)* ; sans doute en existait-il quelques unes dans l'enseignement privé, (ce qui n'est pas certain, tout au plus pouvait-on rencontrer des sections à langue étrangère renforcée) mais l'enseignement public, promu par l'Etat et qui s'adresse à tous, était partout monolingue, comme dans la plupart des nations d'ailleurs, et notamment en France.

Tout a donc démarré en septembre 1998 en Andalousie avec l'ouverture de 4 sections dans cette Communauté, deux à Séville et deux à Malaga (l'autre grande ville de la Communauté) ; deux avec démarrage en troisième année du primaire, deux avec démarrage en première année du secondaire.

Et puis sont venues s'adjoindre à l'aventure, en 1999, les Communautés d'Aragon et de Galice ; en 2000, la Communauté de Murcia ; en 2001, la Communauté de Castilla- Leon ; en 2002, les Communautés de Castilla la Mancha et celle de Cantabria ; en 2004, les Communautés des îles Baléares, des Asturies et d'Extremadoure ; en 2006, les Communautés de Madrid, du Pays basque, de la Navarre, et de la Rioja ...et en 2007, timidement, en Catalogne.

Au total, 15 Communautés autonomes sur 17 ont donc ouvert des sections bilingues avec le français comme langue d'apprentissage à côté de la (ou les) langue(s) officielle(s) ; si bien que l'on peut dire qu'au niveau des écoles publiques, une grande partie du territoire espagnol est couvert : restent la Communauté Valencienne (ou c'est peut-être en train de démarrer ?) et les Îles Canaries.

### **Un essai de synthèse des grandes lignes de cet enseignement bilingue espagnol-français en Espagne**

J'ai donc eu l'honneur et le privilège, en relation étroite avec les autorités de l'Ambassade de France, d'avoir été en première ligne pour collaborer, dès le démarrage, à la mise en place de ce dispositif d'enseignement ; ce fut donc en Andalousie, et ce fut une expérience d'une grande richesse professionnelle, avec un enthousiasme partagé inoubliable. Et ensuite, (les années suivantes jusqu'à ce jour... plus de dix ans), j'ai pu continuer à collaborer avec les différents responsables français en poste à l'Ambassade de Madrid à travailler pour la partie française en tant qu'intervenant (expert ?) auprès des autres Communautés autonomes précitées.

Ce que j'exprime ci-dessous est un point de vue : il est celui d'un intervenant régulier, dans la durée, mais il reste celui d'un intervenant français, d'un regard extérieur, même si cette exteriorité n'empêche pas une forte implication.

L'idée est de donner, synthétiquement et vu de France, les caractéristiques essentielles de l'enseignement bilingue espagnol-français en Espagne.

La tâche est un peu délicate et difficile car, par structure, en relation avec le fait que les Communautés ont "compétence" totale au niveau de l'éducation (dans le cadre de lois organiques très générales), il n'existe évidemment aucun texte officiel fondateur et commun relatif à ce type d'enseignement issu du gouvernement central de Madrid. Cette situation fait que l'on va observer de nombreuses différences dans l'organisation des sections bilingues entre Communautés autonomes, mais avec bien des points communs cependant, au niveau de la philosophie même de ces sections.

## D'incontestables points communs

### FINALITÉS ET OBJECTIFS

Les points communs se retrouvent naturellement d'abord au niveau de finalités générales que nul ne songe à mettre en cause : tous les textes officiels des *Consejerías* de l'éducation des Communautés mettent en effet en avant la nécessité de s'ouvrir aux autres langues et cultures ou de faciliter la mobilité professionnelle ; on souligne toujours également l'adhésion aux directives de l'Europe pour la promotion des langues et la nécessaire participation aux programmes éducatifs européens.

Mais on retrouve aussi partout exprimée, sous des formes diverses –et c'est là plus intéressant à signaler – la conviction que ce dispositif des sections bilingues a de nombreux avantages linguistiques, cognitifs, culturels, des avantages qu'il n'est pas besoin de développer ici : ces sections sont donc partout considérées comme des innovations pédagogiques fécondes, et un soin particulier est apporté à leur mise en œuvre.

Cette mise en œuvre repose sur un certain nombre de principes que les stages de formation initiale pour enseignants, systématiquement proposés avant ouverture des classes, permettent de clarifier. Ces stages, auxquels participe de manière ponctuelle la partie française (j'ai eu l'honneur et le privilège de participer comme intervenant à plus d'une vingtaine) définissent un certain nombre de dispositions administratives et de principes méthodologiques qui sont communs à toutes les Communautés que l'on peut tenter de synthétiser de la manière suivante.

### DISPOSITIONS ADMINISTRATIVES

- Les programmes sont toujours nationaux, ou plus exactement ceux de la Communauté ; donc, *pas de programmes intégrés*, combinant les programmes des deux pays, en l'occurrence ceux de la Communauté et ceux de la France. (rappelons qu'en Italie par exemple, ou dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale, les programmes des sections bilingues peuvent être intégrés, comme c'est le cas aussi pour les sections internationales)
- De la même façon, et en relation avec le point précédent, *les évaluations terminales sont celles de la Communauté* et il n'existe pas d'épreuves

spécifiques pour les élèves qui ont suivi le cursus bilingue (comme c'est le cas par exemple pour les sections européennes en France ou, là encore, les sections internationales)

- *Les enseignants sont toujours des enseignants nationaux*, à l'inverse de ce qui se passe dans les sections internationales françaises par exemple, qui recrutent des professeurs des deux pays impliqués ; pour les professeurs de disciplines non linguistiques (DNL), ils sont recrutés en fonction de leur compétences en français.
- *L'enseignement DU français est renforcé* (2h/semaine supplémentaires en général) et, dès le départ des sections, *l'enseignement EN français, progressif et partiel, d'une, deux, voire trois matières est engagé, en relation avec la langue maternelle ...* ce qui est bien différent des sections européennes par exemple, en France, où l'on commence l'apprentissage renforcé de la langue étrangère pendant deux ans avant d'utiliser cette langue dans l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) ; et encore plus éloigné naturellement des sections bilingues de certains pays d'Europe centrale et orientale où l'on pratique l'année 0, ou année préparatoire, avec un enseignement hyper intensif (jusqu'à 20h par semaine) de la langue 2 avant de l'utiliser pour l'apprentissage des DNL.
- *Le recrutement des élèves n'est pas institutionnellement sélectif* : pas de concours d'entrée, pas de tests particuliers (mêmes modalités que pour les autres élèves).
- *L'établissement qui accueille des sections bilingues doit être volontaire, avoir un projet d'établissement* qui prenne en compte explicitement ce dispositif, posséder les ressources en personnel et matérielles nécessaires.
- *La formation spécifique des enseignants est toujours prise au sérieux*, avec en principe une courte formation initiale mais, surtout, ensuite, de grandes possibilités de formation continuée (avec les EOI notamment).
- *Des mesures d'accompagnement sont toujours proposées* : par exemple nomination d'auxiliaires de conversation, jumelages avec des sections européennes en France qui utilisent l'espagnol comme langue 2 d'enseignement, possibilités de rencontres etc.

Notons que la partie française accompagne aussi, à sa manière, ces sections et ceci à plusieurs titres: participation active à des actions de formation en Espagne et en France (stages au CIEP ou autres centres), aides à la documentation et à la recherche de jumelages, auxiliaires de conversation etc ...

## PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES

- *On a partout admis qu'un enseignement bilingue ne saurait être la somme de deux enseignements monolingues ; autrement dit, pas de cours entiers en langue 2 (pas de substitution de la langue 1 par la langue 2), et recherche de stratégies d'articulation et d'intégration des langues en présence.*
- *On commence à utiliser la langue française L2 dès le démarrage de la section, comme on l'a évoqué précédemment ; c'est dire que l'on adopte résolument le principe pédagogique selon lequel, en matière de langue, il est bien préférable " d'entreprendre pour apprendre ", plutôt que " d'apprendre pour entreprendre "...*
- *On a donc admis par conséquent, en cohérence avec les principes précédents, la nécessité d'articuler la langue nouvelle (L2) avec la langue maternelle (L1) et ceci à plusieurs niveaux : les professeurs de langue 2 sont incités à pratiquer des analyses comparatives-contrastives entre L1 et L2 (ou en binôme avec le professeur de langue 1) ; les professeurs de disciplines non linguistiques (DNL) doivent apprendre à articuler l'usage des deux langues pendant leur cours, (macro et microalternance) en même temps qu'apprendre à croiser documents et méthodologies.*
- *Toujours en cohérence avec les principes précédents, on a partout admis le principe de concertations entre professeurs de français et professeurs enseignant partiellement en français.*
- *De même, on a partout considéré comme indispensable le travail en équipe, en binôme, et la nécessité de développer des pédagogies de projets , mais de projets qui seront conduits et " affichés " dans le produit final en deux langues.*

Ceci étant, on imagine bien que ces règles admises théoriquement par tous se manifestent dans les pratiques quotidiennes de façon très diversifiée... et heureusement.

**Mais des particularismes communautaires...**

Au-delà de ces dispositions et principes communs, on peut aisément observer que chaque Communauté autonome a décidé en pleine responsabilité

de son calendrier et des modalités administratives précises de la mise en place de ces sections.

- *Concernant le calendrier*, on a vu dans le bref historique ci-dessus, que si la mise en place de ces sections “ espagnol-français ” a commencé en 1998 en Andalousie, elle ne commence qu’en 2006 à Madrid ... et deux Communautés n’en ont pas encore ...
- *Les moments de démarrage* de ces sections dans le cursus des élèves est également très variable : On commence par exemple en maternelle en Andalousie, en première et troisième année de primaire en Castilla – Leon, en cinquième année de primaire en Castilla -la- Mancha et Extrémadure, en première année de collège en Cantabrie, Murcie, Aragon et dans les Asturies, en troisième année de collège aux Baléares (deux langues officielles dans la Communauté) et en Galice (deux langues officielles également dans la Communauté)
- *Les disciplines partiellement enseignées en français sont variables* d’un Communauté à une autre, et même d’un établissement à un autre, selon notamment les ressources humaines en professeurs de DNL ; on peut tout de même remarquer que si certaines Communautés privilégient les “ sciences humaines ”, la plupart admettent que toutes les disciplines ont vocation à être enseignées en deux langues.
- Les sections sont choisies après un appel d’offres de l’administration, au vu de projets rédigés par les établissements demandeurs ; elles se situent dans des quartiers divers, allant des centre-ville aux quartiers plus périphériques.
- Au niveau des enseignants, *certaines Communautés n’hésitent pas à faciliter des mouvements de personnel en fonction de profils particuliers* (surtout pour les professeurs de DNL) alors que d’autres Communautés sont moins flexibles.

De la même façon, les moyens accordés en *auxiliaires de conversation* sont bien différents d’une Communauté à une autre.

- *Les mesures d’accompagnement* en termes de crédits particuliers, de bourses, de dotation en moyens didactiques, de jumelages entre Académies françaises et Communautés autonomes sont naturellement aussi assez disparates.



– *Les évaluations spécifiques* des élèves ayant suivi le cursus bilingue n'existent pas, on l'a vu, mais des Communautés ont pris l'initiative de faire passer des DELF scolaires (B1 et B2) à la fin du collège et à la fin du lycée, d'autres non.

Chaque *Consejería* d'éducation des Communautés a finalement rédigé des textes et circulaires plus ou moins exhaustifs, témoignant assez bien d'engagements contrastés vis-à-vis du dispositif.

Ceci étant, au total, on le voit, les différences apparentes sont surtout d'ordre réglementaire et administratif, et il reste que les ressemblances l'emportent largement sur les différences.

### **La situation actuelle et les perspectives**

Actuellement, on compte près de 300 établissements scolaires avec sections bilingues espagnol-français, scolarisant environ 25.000 élèves.

On observe de très bons voire excellents résultats aux évaluations entreprises (DELFB1 et B2) dans certaines Communautés.

Les sections françaises continuent à progresser, mais à un rythme beaucoup plus faible, et seulement deux Communautés "résistent", comme on l'a vu ci-dessus.

La coopération française ne se dément pas : bourses, nombreuses interventions dans des stages sur place et en France.

Un accord cadre a été signé le 16 Mai 2005 entre l'Espagne et la France pour officialiser ces classes en termes de relations bilatérales (7 ans après les premières ouvertures de classe en Espagne !!!).

Une certaine dynamique existe dans le pays autour de ces sections, dont on reconnaît le caractère innovant, et qui se manifeste notamment par des rencontres nationales annuelles qui permettent des échanges entre Communautés ... La première rencontre s'est tenue à Madrid en 2000, à l'Institut français, à l'initiative des Services culturels de l'Ambassade de France, puis en 2001 en Aragon (Jaca), en 2002 en Andalousie (Séville), en 2003 en Galice (Sanxelmo), en 2004 à Murcia, en 2005 en Castilla –Leon (Palencia) en 2006 en Castilla-la Mancha (Alcázar de San Juan...).

Sur le modèle des sections espagnol-français, des sections allemandes ont été créées, en Andalousie, avec également une forte coopération de la partie

allemande. Et des stages communs ont été organisées entre Espagnols, Allemands et Français.

Mais l'ensemble du dispositif reste marginal, et les développements dans le futur immédiat des sections hispano-françaises semblent limités.

Car maintenant, depuis 4 ou 5 ans, on assiste à un raz de marée des sections bilingues avec l'anglais comme langue 2, à partir du modèle initié avec les sections hispano-françaises (mais cette fois, faut-il le souligner, sans aucune aide des pays de la langue partenaire).

A des nuances près, les Communautés autonomes ne semblent pas pouvoir ni vouloir s'opposer à la demande sociale dominante du tout-anglais. Certes, des résistances s'organisent, des voix se font entendre pour expliquer que le tout-anglais, excluant les autres langues, n'est ni pertinent, ni possible, ni discriminant, ni politiquement correct en égard de la politique de la l'union européenne; on a pu évaluer que les élèves des sections bilingues espagnol-français ou espagnol –allemand n'étaient pas plus mauvais en anglais (qu'ils apprennent aussi bien sûr) que leurs camarades... bien au contraire... Mais, pour l'heure, rien n'y fait ; il faut attendre un peu sans doute ; notons cependant que la mise en œuvre d'un " bachibac " pourrait réactiver le dispositif.

La diversification linguistique et culturelle, pronée par l'Union européenne, n'est pas prise au sérieux par les systèmes éducatifs européens.

### **Bibliographie succincte**

Billet du bilingue du CIEP, n° 35, juin 2006 ; le dossier est consacré aux sections bilingues en Espagne. <http://www.ciep.fr/bibil/>

DUVERGER, JEAN ; "En Espagne, des sections bilingues en forte expansion", *Le français dans le monde*, n°324, novembre 2002.

GOLOBOFF, CECILIA ; *Le plan pour le développement du plurilinguisme andalou : vers une société plurilingue et pluriculturelle ?* Master avec Louis Jean Calvet, Université de Provence.

GUILLET, MARIE ; *L'enseignement bilingue espagnol-français en Cantabrie* ; DESS avec Louis Jean Calvet, Université de Provence.

PÉREZ, MARIA AMÉRICA, "A Cadix, une médiathèque dans l'enseignement primaire bilingue", *Le français dans le monde*, n° 322, juillet 2002.

Plan de fomento del plurilinguismo Junta de Andalucía, [www.juntadeandalucia.es.averroes](http://www.juntadeandalucia.es.averroes).

VILA, ELIA ; "Sections bilingues en Andalousie : un démarrage prometteur", *Le français dans le monde*, n° 313, janvier 2001.

# La Enseñanza Superior en Francia

ASESORÍA TÉCNICA

Consejería de Educación de Francia

*Tras una introducción sobre algunos de los objetivos del Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación francés, el artículo explica la estructura y la composición de las enseñanzas a las que se puede acceder tras la obtención del título de bachillerato, tanto de tipo general como profesional. Analiza a continuación los datos relativos a alumnado y profesorado para, más adelante, presentar brevemente el estado de las relaciones de intercambio y movilidad Francia-España. Termina repasando los aspectos pendientes y los desafíos de cara al futuro.*

La orden del 23 de abril de 2002 del Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación francés (*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, en adelante MESR) relativa a los estudios universitarios, establecía, como objetivos para el desarrollo de la educación superior, las bases para la construcción del Espacio europeo, la necesidad de favorecer el éxito de los estudiantes, y el marco reglamentario en el que definir currículos innovadores. A partir del planteamiento de estas intenciones, se autorizaban nuevos currículos, se abría la posibilidad de comunicación entre ellos y se favorecía la flexibilidad (cursos monodisciplinarios, bidisciplinarios o pluridisciplinarios), y se instauraba el sistema de créditos europeos.

Desde entonces se ha venido desarrollando el proceso de integración según las directrices de Bolonia sobre el espacio europeo de la educación superior, proceso que se completó sin grandes traumas -y sin la gran contestación que aún tiene lugar en España- en el curso 2006-2007.

En 2007 se aprobaba la ley llamada de las "libertades y responsabilidades de las Universidades", propuesta por el MESR como marco para el desarrollo del sistema universitario en Francia. Esta ley impulsó sobre todo el paso de las universidades a un nuevo estatuto basado en la autonomía. Adoptado ya por el 60 % de las Instituciones, deberá extenderse en los próximos cursos y el MESR lo considera fundamental para relanzar y potenciar un sistema que tiene un pasado de ochocientos años y que actualmente, como complemento al proceso de Bolonia, debe recoger los retos de la so-

ciedad del conocimiento y de la nueva economía del saber basada en la investigación y la innovación.

### Una estructura compleja

Los estudios superiores comienzan en Francia tras la obtención del BAC (*Baccalauréat*), título que certifica el fin de la enseñanza secundaria y que abre las puertas de la universidad. Estos estudios pueden desarrollarse en varios tipos de Centros e Instituciones, desde las 92 universidades, a las llamadas Grandes Escuelas o a los Institutos Superiores. En estos establecimientos se imparten las enseñanzas generales y las enseñanzas profesionales que se describen más adelante y cuya estructura puede observarse en el cuadro 1.

La mayoría de los estudios tienen lugar en Centros dependientes del MESR, en los que están matriculados aproximadamente el 70% del alumnado. Sin embargo, numerosas enseñanzas de tipo profesional dependen de otras administraciones. Véase cuadro de la página siguiente.

### Estudios Generales

Según las directrices del plan Bolonia, la organización de los estudios universitarios se caracteriza por una estructura en tres niveles, o grados: Licenciatura, Máster y Doctorado.

La Licenciatura (L1, L2, L3) se desarrolla a lo largo de seis semestres. El primer año, menos especializado, se centra en los fundamentos: nuevas tecnologías, lenguas, metodología, expresión escrita y oral...; el segundo año supone la entrada en la especialización disciplinar; y el tercero es de consolidación y se completa con un periodo de prácticas (en la administración, en la enseñanza o en la empresa), que tiene carácter orientador.

El Máster (M1, M2) tiene una duración de cuatro semestres. Puede tener una función de profesionalización, o bien estar orientado a la investigación.

El Doctorado, por último, constituye la culminación de los estudios superiores. Se prepara durante seis semestres en escuelas doctorales acreditadas por el Ministerio de Enseñanza superior y conduce, tras la defensa de una tesis, al grado de Doctor. En los últimos años se están llevando a cabo convenios industriales de formación para la investigación (CIFRE) que permiten a



los doctorandos preparar sus tesis mediante un programa de investigación en empresa. Existen asimismo catorce Centros de Iniciación a la Enseñanza Superior (CIES) dedicados a la formación para la enseñanza-investigación superior. En el último año del doctorado, o inmediatamente después de obtenerlo, se puede realizar la función de Agregado temporal de enseñanza e investigación (ATER) durante un año, como fórmula de transición hacia la profesión de enseñante-investigador de Enseñanza Superior.

En los tres grados, la distribución de las enseñanzas, así como la evaluación de los conocimientos, se atienen a una distribución semestral y se acogen a una organización en *domaines* (campos que abarcan varias disciplinas), *mentions* (el tema principal de formación) y *spécialités* (que especifican las competencias adquiridas por los estudiantes durante su formación). La validación de los resultados en términos de créditos de formación (ECTS, *european credit transfer system*) completa los aspectos del sistema de Bolonia actualmente en vigor en Francia.

## Estudios profesionales

Los estudios que capacitan para el desempeño de una profesión tienen una duración variable (de dos a seis años). Se desarrollan en Centros de distintos tipos, la mayoría dependientes del Ministerio de Educación Nacional, aunque también algunos de ellos en Centros vinculados a otras administraciones, como por ejemplo el Ministerio de Trabajo. Se trata de estudios que en los últimos años han alcanzado una gran aceptación social.

Entre las formaciones profesionales cortas, la que proporciona el **Brevet de Technicien Supérieur** (Título de Técnico Superior, BTS) es de las más apreciadas actualmente. Se prepara a lo largo de dos años en las *Sections de Technicien Supérieur* (STS) de los Institutos de enseñanza secundaria, en Centros de Formación de Aprendices y en Centros de formación continua. Se trata de enseñanzas especializadas que se acompañan siempre de prácticas en empresas. En 2006 había 88 especialidades pertenecientes a cuatro sectores: industrial, terciario, salud y artes aplicadas. Los titulares de un BTS pueden entrar directamente en el mundo laboral, o bien continuar estudios según vías diversas, entre ellas la convalidación de estudios para entrar en segundo año en alguna universidad, en algún Instituto Universitario profesionalizado (IUP), o en ciertas escuelas de ingenieros tras un proceso de selec-

ción. Cerca de un 33% de los estudiantes continúan estudios tras la obtención de un BTS.

El **Diplôme Universitaire de Technologie** (Diploma universitario de tecnología, DUT) es también una Formación Profesional de dos años que tiene lugar tras el bachillerato. Puede realizarse por tres vías: como formación inicial de cuatro semestres, en situación de aprendiz o en formación continua. Este diploma permite acceder al mundo laboral, o continuar estudios. Existen 24 especialidades (15 en el sector industrial y 9 en el de servicios), con los programas ya adaptados al espacio europeo y que se pueden cursar en 116 Institutos universitarios de Tecnología (I.U.T.), en enseñanza a distancia o en alternancia.

Creada en 1999, la **Licence professionnelle** (Licenciatura profesional) responde a los nuevos compromisos europeos que plantean una licenciatura adaptada a las exigencias del mercado de trabajo en Europa y a la demanda de nuevas calificaciones entre el nivel de técnico superior y el de ingeniero superior. Se prepara en dos semestres, después de haber obtenido un BTS compatible, un DUT, o bien tras la validación de los estudios o de la experiencia profesional. Existen actualmente más de 1400 licenciaturas de este tipo, agrupadas en 46 denominaciones del sector primario, secundario y terciario.

En el marco de la nueva organización de las titulaciones, los estudiantes pueden optar por realizar, tras la licenciatura, un máster de investigación o un **Máster profesional**. Éste se prepara en cuatro semestres y aporta al estudiante una especialización o una segunda competencia; requiere un proceso de admisión en función de las plazas disponibles en cada centro, que conlleva una entrevista y la presentación de un expediente. Buena parte de las titulaciones de Máster profesional se imparten en los **Instituts Universitaires Professionnalisés** (Institutos Universitarios Profesionalizados, IUP), en el marco de la reforma del espacio europeo de la enseñanza superior.

Aunque forman parte del sistema general de las Universidades, los estudios y profesiones relacionados con la **medicina** (médicos, odontólogos, farmacéuticos, comadronas...) responden a una organización específica de duración variable que va desde los cinco años para las comadronas a los once años para los médicos especialistas, o los seis años para farmacia y cirugía dental. En todos los casos, tras el primer año de estudios tiene lugar una oposición que abre las puertas para la continuación de los estudios, con *numerus clausus* en todos los centros y en todas las vías.

## Algunas peculiaridades del sistema de educación superior en Francia

La enseñanza superior en Francia ofrece algunos tipos de formación y de Centros de enseñanza superior que tienen características propias y modos de funcionamiento que les dotan de originalidad y especificidad. De creación antigua, son a la vez prestigiosos y selectivos y gozan de una gran demanda social. Entre ellos, las llamadas **Classes Préparatoires aux Grandes écoles** (Clases preparatorias para las Escuelas Superiores, “*Prépas*”) constituyen estudios de prestigio que tienen lugar en un número restringido de Institutos públicos o privados de Enseñanza Secundaria y son impartidos por el profesorado de estos niveles. En ellos se prepara, una vez terminado el bachillerato, el alumnado que quiere ingresar en las Escuelas Superiores. Tienen la función de aumentar el nivel de conocimientos de los bachilleres en las diferentes disciplinas de las vías científicas, literarias, económicas o comerciales, conocimientos que serán evaluados mediante la participación en un proceso selectivo de entrada organizado por la Escuela correspondiente. Tras superar dicho proceso, los candidatos admitidos ingresan en la Escuela Superior en el nivel del tercer año de estudios. Por su parte, los alumnos que no consiguen la admisión pueden continuar estudios en el nivel de licenciatura en las Universidades.

Según la Orden de 1992 relativa a la terminología empleada en el ámbito educativo, una **Grande École** (Escuela Superior) es “un Centro de enseñanza superior que organiza el ingreso de sus alumnos por oposición y asegura una formación de alto nivel”. Las primeras *Grandes Écoles* fueron creadas en el siglo XVIII con la finalidad de formar a los funcionarios y a los cuadros técnicos y militares que el Estado napoleónico necesitaba para llevar a cabo la modernización del país en el ejército, la ingeniería civil y militar, o en la administración del Estado y la agricultura. Actualmente, el término se aplica a escuelas de diferentes tipos: las Escuelas Normales Superiores, las Escuelas de Ingenieros, las Escuelas de Comercio, las Escuelas de Veterinaria y los Institutos de Estudios políticos. Todas se caracterizan por un “alto nivel de excelencia” y proporcionan una titulación de cinco años tras el bachillerato.

Algunas profesiones sólo son accesibles a partir de enseñanzas impartidas en **escuelas especializadas**, con *numerus clausus* y un sistema de selección múltiple basado en una oposición o un examen, tests y entrevistas. Entre ellas, las que imparten enseñanzas llamadas de **paramedicina**. Con una fuerte selección, las escuelas de enfermeras, fisioterapeutas u ortopédicos



—tanto públicas como privadas— ofrecen una formación en tres o cuatro años, al término de los cuales los estudiantes reciben un título de carácter estatal.

Pertencen al mismo tipo las **Escuelas del sector social**, concebidas para formar a los asistentes sociales, animadores socioculturales o educadores especializados. Dependen del Ministerio de trabajo e imparten enseñanzas que se desarrollan a lo largo de dos o tres años y acaban dispensando un título estatal.

Entre las escuelas especializadas se encuentran también las **Escuelas de Arquitectura**. Veinte Escuelas públicas de Arquitectura conducen al título estatal de arquitecto (DPLG, *Diplômé par le gouvernement*). Estas escuelas también se han adaptado a los esquemas del plan Bolonia (LMD) y organizan actualmente los estudios en “Diploma de estudios de arquitectura” (Bac + 3, tres años después del Bac), “Título de arquitectura” (Bac + 5, cinco años tras el Bac), “Capacitación para ejercer la maestría de obras en arquitectura” (Bac + 6) y “Doctorado en arquitectura” (Bac + 8).

Los estudios de Artes plásticas, diseño, artes aplicadas a la publicidad o a la decoración, se desarrollan en las **Escuelas Nacionales Superiores**, algunas de las cuales son privadas. Según los centros, la selección para el ingreso en las mismas se hace mediante la presentación de un expediente, acompañado en ocasiones de una prueba. En cuanto a las **Escuelas de música, danza y teatro**, estos centros exigen siempre una formación de base que se recibe previamente en los Conservatorios.

Por último, los **Instituts Universitaires pour la Formation des maîtres**, (Institutos universitarios de formación del profesorado, IUFM) fueron creados como organismos independientes en 1989 por el Ministro Lionel Jospin y actualmente dependen de una Universidad de referencia. Tienen como función la formación inicial y permanente del profesorado. En cuanto a la formación inicial, los IUFM dispensan a lo largo de un primer año las enseñanzas complementarias conducentes a la realización de la oposición de entrada en los cuerpos de profesores. En un segundo año, profesionalizado, asesoran las prácticas de los nuevos funcionarios que han aprobado la oposición. En la actualidad, las nuevas propuestas del MESR relativas a la formación inicial pasan por la “masterización” en el marco de las universidades, y parece que los IUFM van a ver reducida su función a la de prestatarios de servicios de cara a la realización de los estudios del grado de máster. La reforma de los IUFM constituye en estos momentos uno de los grandes motivos de polémica y contestación por parte de las comunidades educativas de la enseñanza secundaria

y superior, y ha dado lugar a lo largo del curso 2008-2009 a numerosas acciones de protesta.

### El alumnado de la enseñanza superior

En el curso 2007-2008, se matricularon 2.228.200 alumnos en la enseñanza superior en sus distintos centros y niveles. En el cuadro 2 puede observarse el reparto del alumnado de la enseñanza superior por tipos de estudio.

<b>Alumnos matriculados en Enseñanza superior (Curso 2007-2008)<sup>1</sup></b>	
<b>TIPO DE ESTUDIOS</b>	<b>Alumnos</b>
Clases preparatorias a las Grandes escuelas	81.900
Secciones de técnicos superiores en liceos	230.900
Institutos Universitarios Tecnológicos	116.200
Universidades (excepto IUT ni ingenierías)	1.221.100
Escuelas de ingenieros	108.800
Escuelas de comercio, gestión, contabilidad y venta	95.800
Escuelas de paramedicina y sociales	131.100
Otros centros de enseñanza superior	253.800
<b>TOTALES</b>	<b>2.228.200</b>

*Cuadro 2.*

Las mujeres representan el 56,9 % de la población universitaria. Son mayoría en las licenciaturas (57,5 %) y en los másters (57,0 %), mientras que su presencia en los cursos de doctorado se reduce al 47,1 %. Por lo que respecta a las disciplinas, los porcentajes son altos en Lenguas (74,9 %) y en Ciencias sociales (67,9 %). La presencia de las mujeres sigue siendo minoritaria en Ciencias experimentales y aplicadas (27,8 %), aunque empieza a producirse un ligero aumento en las Escuelas de ingenieros, en las que su número ha crecido en un 2,9 % en el curso 2007-2008.

El reparto del alumnado inscrito en la enseñanza superior en las distintas *Académies*, o sea las treinta circunscripciones administrativas académicas en

<sup>1</sup> Las referencias estadísticas recogidas en el artículo proceden de la edición de 2008 de *Repères et Références statistiques*, así como de la página web del Ministère de l'Éducation Nationale:

<http://www.education.gouv.fr/>

las que Francia está dividida, es irregular. Las Academias más pobladas son las de París (296.910 alumnos), Versalles (166.150), Lille (153.400), Lyon (151.912) y Créteil (122.902), mientras que las menos pobladas son las de Córcega (5.571 alumnos), Guayana, Guadalupe y Martinica (Departamentos de Ultramar, con 2.653, 8.718 y 8.985 alumnos, respectivamente).

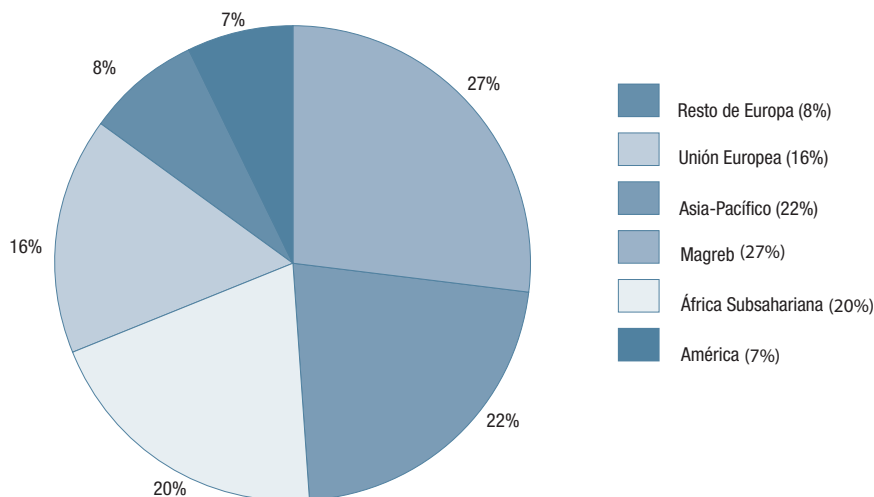
En términos generales, el número total de alumnos matriculados en la Enseñanza superior supone una disminución del 0,7 % con respecto al curso anterior y confirma una tendencia evolutiva que había empezado a observarse en el año 2006, tras unos años de progresivo aumento. En efecto, entre 2000 y 2005, el número de alumnos de la enseñanza superior había ido aumentando en una fuerte proporción de un 1,1 % de media anual, explicable por el alumnado extranjero matriculado, que constituía un tercio del crecimiento registrado. Esta tendencia se invirtió sin embargo en 2006, año en el que se reduce el alumnado en un 1,3 %. A partir de ese curso el alumnado extranjero disminuye también (en un 1 %) y ese descenso contribuye a una progresión negativa que continúa en 2007 (- 1,1 %) y se observa también en 2008 (- 0,7 %).

#### Porcentaje de alumnos extranjeros que realizan sus estudios en Francia (Curso 2007-2008)

TIPO DE CENTRO	ESTUDIANTES %
Universidades	15,0
Formación profesional superior	2,4
Estudios universitarios tecnológicos	21,5
Institutos nacionales politécnicos	17,1
Institutos para la formación del profesorado	1,1
Clases preparatorias a grandes escuelas	2,8
Formación superior contable no universitaria	4,5
Ingenierías no universitarias	10,8
Escuelas superiores paramédicas y sociales	1,4
Escuelas superiores de comercio y gestión	13,1
Escuelas superiores artísticas y culturales	12,9
Resto de escuelas y estudios	14,1
Porcentaje promedio	11,7

Cuadro 3.

### Procedencia de los alumnos extranjeros en el sistema de enseñanza superior en Francia (Curso 2006-07)



La disminución global del alumnado se reparte, sobre todo, entre las ramas de las universidades correspondientes a las disciplinas generales, mientras que en las Escuelas de ingeniería o en los Institutos Universitarios Tecnológicos el alumnado aumenta en una proporción constante alrededor del 2,2 %. También aumenta significativamente el alumnado de las escuelas de comercio y gestión (en un 9,7 %), y más aún el de los estudios de medicina y similares, que han crecido en un tercio desde el año 2000 debido a una fuerte flexibilización del *numerus clausus* en sus centros por las nuevas necesidades de puestos de trabajo en estos sectores.

### La democratización de la enseñanza superior

Desde finales de los años ochenta hasta mediados de los noventa se produjo una explosión del alumnado de la enseñanza superior que puede considerarse como el resultado de la generalización de la enseñanza a todos los niveles. La apertura de los estudios superiores fue muy amplia, pues en solamente quince años la proporción de jóvenes que obtenía un título superior pasó del 21 % (de los nacidos entre 1960 y 1962) al 42 % (de los nacidos entre 1975 y 1977). Esta generalización afectó además a todos los entornos socia-

les, y actualmente un cuarto de los hijos de obreros posee un título superior, frente a uno sobre diez hace quince años. Sin embargo, y aunque se puede hablar de democratización de los estudios superiores, como afirman V. Albouy y C. Tavan, “ello no significa que las desigualdades han desaparecido, ni siquiera que se han reducido.”<sup>2</sup>

En efecto, dichas desigualdades, que persisten a lo largo de todo el itinerario escolar, se manifiestan sobre todo en la enseñanza superior, en la que los hijos de cuadros medios son tres veces más numerosos que los hijos de obreros. Pero la desigualdad se manifiesta sobre todo en el tipo de estudios elegidos, pues los hijos de familias de medios desfavorecidos optan por los estudios cortos, y fundamentalmente de carácter profesionalizante, con lo que las desigualdades sociales se han trasladado simplemente hacia arriba en los itinerarios de estudios, y se han convertido de cuantitativas en cualitativas, dando lugar durante los últimos decenios a una “democratización del primer ciclo”. Con todo, hay que señalar algunas iniciativas tomadas para paliar tal situación. Así, los intentos del prestigioso Instituto de Ciencias políticas de París, una escuela de élite, que ha organizado un proceso de selección especial de entrada para los jóvenes que, escolarizados en zonas de educación prioritaria y “víctimas de su clase social”, no tienen las mismas oportunidades que los alumnos de las Clases Preparatorias de prestigiosos institutos parisinos.

Sin embargo, la principal medida para favorecer la equidad en el acceso a los estudios superiores es el establecimiento de un buen **sistema de becas y apoyo al estudio**. Un 29,3% de los estudiantes superiores franceses disfrutaron de una beca o ayuda durante el curso escolar 2007-2008. Este porcentaje se mantiene estable durante los últimos 5 años. Los tipos de becas que se pueden solicitar ya desde el curso 2008-09 son los siguientes:

**Becas de carácter socioeconómico.** Se conceden en función de los recursos económicos, la composición y los gastos que tenga la familia del estudiante, la distancia del domicilio al centro de estudios... etc., de acuerdo con un baremo nacional que determina la cuantía anual de la beca. El baremo está repartido en 7 escalones, que van desde la simple exoneración de los gastos de matrícula y seguro escolar hasta los 4.019 € en este momento.

---

<sup>2</sup> Albouy, V. et Tavan, C. “Accès à l’enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur” in *Économie et statistique* n° 410, 2007.

**Ayudas al mérito.** Es un nuevo concepto de ayuda que, a partir del curso 2008-09, tiene como objetivo promover la excelencia a lo largo de todos los estudios universitarios, independientemente del tipo de estudios realizados. Esta excelencia se mide en dos momentos: al comienzo de los estudios, mediante la calificación final global de sobresaliente en el bachillerato y al comienzo del *máster 1* para los mejores resultados de las licenciaturas del año anterior. Se presenta como un complemento de 200 € mensuales a las becas de carácter socioeconómico.

**Ayudas a la movilidad.** Su finalidad es apoyar la movilidad internacional de los estudiantes universitarios en el marco de programas de intercambio o de prácticas en empresas extranjeras, que formen parte del currículo oficial de los estudios de que se trate. Se presenta como un complemento de 400 € a las becas de carácter socioeconómico.

**Ayudas de urgencia.** Sustituyen a los antiguos subsidios por estudios y suponen una ayuda financiera rápida y personalizada en aquellos casos especialmente difíciles socialmente, tanto de carácter puntual como de carácter anual. Las otorga el CROUS (Centro regional de obras universitarias y escolares), previa solicitud del estudiante.

**Ayudas para el alojamiento.** Existen dos modalidades: la APL (Ayuda personalizada para el alojamiento) y la ALS (Ayuda para el alojamiento de carácter social). Ambas son concedidas por la CAF (*Caisse des allocations familiale*, organismo francés encargado de las ayudas a las familias).

**Préstamos para estudiantes.** Se trata de un sistema de préstamos, garantizado por el Estado, abierto a cualquier estudiante que lo solicite. No necesitan aval ni se imponen límites socioeconómicos.

## El Profesorado de la Enseñanza superior en Francia

Los más de dos millones de alumnos de enseñanza superior son atendidos por algo más de 90.000 profesores, dentro del sistema público. Este personal docente imparte clases en las Universidades, Escuelas superiores de ingeniería, Institutos universitarios, Escuelas normales superiores y las Grandes escuelas.

Profesores de Enseñanza Superior. Curso 2007-2008	
DISCIPLINAS	Nº de profesores
Ciencias jurídicas, políticas, económicas y de gestión	12.924
Letras y humanidades	27.697
Ciencias, técnica y tecnología	37.091
Medicina, odontología y farmacia	12.374
<b>TOTALES</b>	<b>90.086</b>

Cuadro 4.

Este profesorado se agrupa con dos grandes categorías:

**Profesores titulares.** Aquí se incluyen tanto los Profesores investigadores (clasificados, a su vez en Profesores de universidad, *Maîtres de conférences* y Asistentes titulares) como los profesores de Enseñanza secundaria que imparten clase en la enseñanza superior.

**Profesores no titulares.** Comprenden los ATER (Agregados temporales de enseñanza e investigación) y los Monitores.

Los Profesores de universidad y los *Maîtres de conférences* son funcionarios titulares de un puesto público en un centro de enseñanza superior e investigación. Acceden por oposición, con el título de doctor, tras haber obtenido la habilitación profesional de directores de investigación. Tienen una misión prácticamente idéntica: asegurar el desarrollo de la investigación en sus campos científicos y transmitir los resultados a los estudiantes. Imparten un total de 128 horas de clase, o 192 de dirección de trabajos, o 288 de trabajos prácticos (o cualquier combinación posible), así como tareas de organización escolar. La única diferencia entre unos y otros es el rango: los Profesores de universidad ostentan el rango "A" y los *maîtres de conférences* el rango "B". Existe un sistema de carrera profesional que permite el acceso desde el rango "B" al rango "A".

Los asistentes titulares formaban un cuerpo de profesores de enseñanza superior anterior al modelo actual y su presencia en el sistema hoy en día es mínima.

Por otra parte, algunos puestos de la enseñanza superior están abiertos a los profesores de secundaria. Aunque no se trata de profesores investigadores, además de impartir 384 horas de clase anuales, pueden integrarse en los equipos de investigación del centro superior donde ejerzan la docencia.

En cuanto a los ATER son agregados temporales de enseñanza e investigación que preparan una tesis o la oposición a un puesto de profesor de enseñanza superior, a la vez que ejercen la docencia como contratados, con idéntica carga lectiva y de dirección de trabajos que los Profesores o *Maitres de conférences*. Sin embargo, sólo aproximadamente un tercio de este personal ostenta el título de doctor. Los contratos a tiempo parcial están bastante extendidos.

Los Monitores de iniciación a la enseñanza superior son profesores doctorandos becarios, no titulares, que ejercen una primera experiencia laboral como profesores-investigadores, en la misma institución superior donde preparan su tesis.

### **La colaboración franco-española en la enseñanza superior. Movilidad de los estudiantes**

Durante la XIXª cumbre franco-española que tuvo lugar en Gerona en 2006, los ministros responsables de la enseñanza superior en Francia y en España, Gilles de Robien y Mercedes Cabrera, acordaron reforzar la contribución franco-española a la constitución del espacio europeo de enseñanza superior (EEES). Con el fin de impulsar tal cooperación, cada año se convoca la propuesta de proyectos conjuntos entre Universidades, fundamentalmente para la realización de Másteres franco-españoles.

En la misma línea de cooperación, diferentes convenios entre universidades permiten desde hace ya varios años, la obtención de dobles titulaciones. Durante el curso 2007-2008, un total de ciento setenta convenios, entre actividades pertenecientes al programa *Erasmus mundus* y dobles titulaciones permitieron actualizar la colaboración franco-española en los niveles de la educación superior.

Por lo demás, y con respecto a la movilidad internacional del alumnado, las relaciones entre los dos países son también privilegiadas, y los programas *Erasmus* facilitan el intercambio de alumnos con los resultados que se pueden ver en el cuadro 5.



---

**Alumnos españoles que realizan sus estudios en Francia. Curso 2007-2008**


---

<b>DISCIPLINA</b>	<b>Nº Estudiantes</b>
Derecho	322
Economía y AES <sup>3</sup>	358
Letras y humanidades	1.532
Ciencias y STAPS <sup>4</sup>	629
Medicina, odontología y farmacia	312
Institutos universitarios técnicos	77
<b>TOTALES</b>	<b>3230</b>

---

*Cuadro 5.*

### **La enseñanza superior y sus actuales desafíos**

En un discurso pronunciado ante el Consejo Nacional de la Enseñanza Superior e Investigación (CNESR) el 15 de julio de 2009, la Ministra Valérie Pécresse recuerda los tres principales desafíos con los que se enfrenta su Ministerio a la hora de llevar a término el gran objetivo que se planteó hace dos años, y que se concibe como la “Refundación de la Universidad”. Se trata de propiciar “el éxito para los estudiantes, la excelencia para los profesores-investigadores, la innovación para la sociedad francesa en su conjunto”.

El núcleo de la propuesta se desarrolla en varios campos que tienen que ver con las diferentes misiones que se atribuyen a la universidad. En primer lugar, el de la formación, cuya mejora pasa por la eliminación del fracaso en el primer ciclo, actualmente demasiado importante (50% en primer año). Para ello, se ha dado prioridad al “Plan licenciatura”, que promueve acciones de orientación pre-universitaria mediante el refuerzo de las relaciones instituto-universidad, y acciones de apoyo, mediante el desarrollo de las clases en pequeños grupos, los profesores “de referencia” y las tutorías. En la misma dirección se plantea la creación de la licenciatura profesional, que responde a un nuevo planteamiento, “más abierto, rico en enseñanzas fundamentales, que permita tanto la continuación de los estudios como la inserción profesional, de modo que se completa con prácticas en empresas en el tercer año y

---

<sup>3</sup> AES: Administración económica y social.

<sup>4</sup> STAPS: Ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas.

enseñanzas obligatorias de idiomas y una verdadera formación en nuevas tecnologías”.

En segundo lugar se sitúa el problema de la inserción profesional de los diplomados. Según el informe *De l'Université à l'emploi*, elaborado en 2006, un año después de la obtención del título, el 53 % de los titulados busca todavía empleo, y tres años después, el 11 % sigue en paro, aunque según la ministra Péresse, la inserción profesional es una prioridad absoluta de su ministerio desde 2007, y se han tomado ya varias medidas para resolver los problemas existentes. Así, por ejemplo, la creación de las “oficinas de apoyo a la inserción profesional”, o el establecimiento de un convenio-marco que facilite la creación de convenios diversificados entre universidades y empresas para desarrollar las prácticas en los niveles de licenciatura y máster. En la misma línea de actuaciones, se propone el desarrollo de un contrato de profesionalización, ventajoso para las empresas y para los nuevos profesionales, pues uniría práctica y formación.

Mejorar las condiciones de vida y de estudio de los alumnos debe ser otra de las prioridades si se pretende avanzar en la democratización de la enseñanza superior, por lo que el Ministerio se propone mejorar las propuestas de alojamientos estudiantiles y los sistemas de becas, así como flexibilizar y fraccionar el pago de los derechos anuales de matrícula.

Por lo que se refiere a la investigación, la apuesta por la autonomía debería hacer posible el establecimiento de verdaderas estrategias científicas, basadas en los “partenariados” con otros organismos y empresas. Con este objetivo, el Consejo Nacional de Enseñanza superior e Investigación ha sido encargado de diseñar la elaboración de una estrategia nacional de investigación e innovación que debe salir a la luz a principios del curso 2009-2010 y que, tras los acuerdos necesarios entre los agentes sociales y las instituciones administrativas y universitarias, debería proporcionar las líneas maestras, tanto para fundamentar los nuevos proyectos como para ofrecer cauces de relación productivos entre la ciencia y la sociedad.

**Las claves de  
la evaluación educativa  
en España y Francia**



# La evaluación en España y la participación en PISA

ENRIQUE ROCA

*Director del Instituto de Evaluación*

*En este artículo se presenta un apretado resumen de las publicaciones y los documentos elaborados por el Instituto de Evaluación sobre los estudios nacionales e internacionales que permiten conocer el funcionamiento del sistema educativo español. Se comienza con una breve referencia a las evaluaciones españolas desde sus inicios, así como a los indicadores y los sistemas de indicadores educativos españoles e internacionales. Se continúa con un resumen, casi esquemático, de la participación española en los distintos estudios internacionales.*

*La parte principal del artículo se dedica a la evaluación de las competencias básicas, que se inicia con la puesta en marcha en el año 2000 de PISA. Se cierra la exposición con unas páginas dedicadas a la evaluación de diagnóstico en España. De todos los estudios utilizados se ofrece referencia al final del artículo.*

En el curso 2008-09 la actividad evaluadora en España ha alcanzado una intensidad sin precedentes. Estamos participando en la casi totalidad de estudios de evaluación internacionales de la Unión Europea, de La OCDE y de la IEA. Acabamos de finalizar en abril los trabajos de campo del estudio ICCS de La IEA. Además, estamos realizando el trabajo de campo de PISA 2009. También trabajamos intensamente, desde su origen, en el proyecto INES de La OCDE, que viene publicando anualmente los indicadores educativos desde 1992. Y tenemos un papel activo en la revisión de los objetivos europeos para 2010, que han sido completados con otros objetivos españoles; la actualización de los indicadores nacionales y, particularmente aquellos vinculados a los objetivos y puntos de referencia españoles y europeos ha permitido completar un panorama detallado de indicadores educativos estatales y de cada una de las comunidades autónomas españolas. Con la Unión Europea estamos participando en dos proyectos: *Aprender a aprender* y en el *Indicador lingüístico*.

Por otra parte, está en marcha la evaluación general de diagnóstico española, que ha iniciado este año su primer trabajo de campo con la valoración de la adquisición por los alumnos de 4º curso de Educación primaria de cuatro

de las competencias básicas definidas en el currículo español. Por último, en este curso todas las comunidades autónomas realizan por primera vez las evaluaciones de diagnóstico censales que implican a todos los centros y alumnos.

### Las evaluaciones de alumnos en España

En España venían realizándose desde los años 50 del siglo pasado evaluaciones de los alumnos, de carácter estatal, denominadas *reválidas*, al finalizar el bachillerato elemental (10-14 años) y el superior (15-16 años) y desde 1970 se puso en marcha la *Prueba de acceso a la Universidad*, que ha permanecido hasta la actualidad con algunas variaciones. Las reválidas tenían la finalidad de certificar el nivel educativo alcanzado individualmente por cada alumno, certificación que a su vez acreditaba para poder continuar estudios superiores.

Desde mediados del siglo XX la valoración de la educación se convirtió en una preocupación fundamental de los responsables educativos en buena parte de los países desarrollados. Se comenzó elaborando indicadores sociales sobre alfabetización y se realizaron las primeras estadísticas sobre el número de escuelas y maestros o los porcentajes de alumnos escolarizados. Pero la evaluación de los sistemas educativos a partir de los rendimientos alcanzados por los alumnos cobró un importante impulso desde la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en Estados Unidos, una vez que se pusieron a punto pruebas externas estandarizadas y análisis adecuados de sus resultados.

### Las evaluaciones del sistema educativo español

España ha participado en algunos de los estudios internacionales de evaluación desde los años 80. Pero los estudios españoles de evaluación del sistema educativo se iniciaron a partir de los años 90, con la aprobación de la LOGSE. En 1992 se puso en marcha la Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA) y en 1993 comenzó a funcionar el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), primer nombre que recibió el actual Instituto de Evaluación.

La evaluación del funcionamiento del sistema educativo español ha sido el objeto principal de los trabajos de este Instituto de Evaluación. Los instrumentos empleados han sido la elaboración de los indicadores educativos na-

cionales, la participación de España en la elaboración de distintos sistemas de indicadores internacionales y estudios de evaluación, nacionales e internacionales.

Los estudios nacionales de evaluación, al igual que los internacionales, han valorado el rendimiento de los alumnos en las distintas áreas del currículo y han relacionado los resultados educativos alcanzados por los alumnos con factores contextuales y con procesos y entornos educativos.

Desde la creación de este Instituto se han llevado a cabo estudios de evaluación de la Educación primaria en los años 1995, 1999, 2003 y 2007; de evaluación de la Educación secundaria obligatoria en los años 1997 y 2000; de evaluación de la lengua inglesa en primaria en el año 1999 y en secundaria en 2001, por último, de la educación infantil, a través de una prueba piloto realizada en 2007.

### **El sistema estatal de indicadores de la educación**

La elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación ha constituido uno de los encargos principales de las leyes educativas al Instituto de Evaluación desde su creación en 1993. Desde sus orígenes, el sistema estatal ha recogido indicadores de contexto, recursos, escolarización, procesos y resultados educativos, con un planteamiento similar al utilizado por otros sistemas de indicadores, como el proyecto INES de la OCDE, el proyecto europeo de indicadores de calidad y los sistemas de indicadores de la mayoría de los países. La selección y elaboración de los indicadores españoles se atiene a los criterios de relevancia, inmediatez, solidez técnica, viabilidad, perdurabilidad y selección consensuada.

El sistema de indicadores se inició con 29 indicadores. Después de diversas revisiones y actualizaciones, el último criterio adoptado para su selección ha sido, además de su relevancia para ofrecer una radiografía permanente del sistema educativo, su capacidad para proporcionar información básica para el seguimiento de los niveles de referencia españoles y europeos en los objetivos educativos de la UE 2010 y su prolongación hacia el futuro.

La propuesta de indicadores aprobada para este año y los siguientes es la que se recoge a continuación:

Número	Nueva denominación	Prioritario	Denominación antigua	PROPUESTA SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN 2009	OBJETIVO UE	OCDE-EaG 2008
<b>Indicadores de contexto</b>						
1	C1	P	C4	Nivel de estudios de la población adulta	3 y 6	A1
<b>Indicadores de recursos</b>						
<i>Recursos financieros</i>						
2	Rc1	P	Rc1 y Rc2	Gasto total en educación	10	B2,B3 B4,B6
3	Rc2	P	Rc3	Gasto en educación por alumno	10	B1
<i>Recursos humanos</i>						
4	Rc3		Rc6	Alumnos por grupo y por profesor		D2
<b>Indicadores de escolarización</b>						
5	E1		E1	Escolarización en cada etapa educativa	1	
6	E2	P	E2	Escolarización y población	1	C2
7	E3	P	E3	Tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios (CINE 0, 3, 4 y 5)	1, 2	C1, C2
8	E4	P	E5	Alumnado extranjero		
9	E5	P	E7	Participación en el aprendizaje permanente	9	C5
<b>Indicadores de resultados educativos</b>						
<i>Resultados educativos de los alumnos</i>						
10	Rs1	P		Competencias básicas en 4º de Educación primaria		
11	Rs2	P		Competencias básicas en 2º de Educación secundaria obligatoria		
12	Rs3	P	Rs3	Competencias clave a los 15 años de edad	5	A5
<i>Promoción y certificación:</i>						
13	Rs4	P	Rs5	Idoneidad en la edad del alumnado	3	
14	Rs5	P	Rs6	Abandono escolar prematuro	2	
15	Rs6	P	Rs7	Tasas de graduación (CINE 2, 3, 5 y 6)	3, 4, 6, 7, 8	A2, A3
<i>Resultados a largo plazo:</i>						
16	Rs7		Rs9	Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo		A8
17	Rs8		Rs10	Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios		A9



## La estrategia de Lisboa y objetivos europeos para 2010 en educación y formación

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”. Para lograrlo, los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. El método de trabajo recomendado es el de una coordinación abierta, con objetivos, calendario, indicadores y puntos de referencia, controles y evaluaciones comunes; cooperación en proyectos de innovación y calidad, difusión de prácticas idóneas, etc. Las conclusiones del Consejo fueron, entre otras, aumentar de forma sustancial la inversión, reducir de forma drástica el abandono escolar prematuro, promover la educación y formación a lo largo de la vida, definir nuevas cualificaciones básicas y promover la movilidad de profesores y estudiantes.

En las siguientes reuniones del Consejo se ha seguido avanzando en la definición de objetivos estratégicos y objetivos concretos. En reunión del Consejo de 2003 en Bruselas, se establecieron cinco puntos de referencia (*benchmarks*) para 2010, a fin de valorar de manera precisa la evolución de los sistemas educativos hacia la consecución de los objetivos propuestos. Además, para asegurar que los datos disponibles fueran fiables y comparables se propusieron 29 indicadores correspondientes a 9 objetivos concretos. Posteriormente se han redefinido estos indicadores, fijando el Consejo de Ministros de mayo de 2007 un marco de 16 indicadores para el seguimiento del progreso en relación con los Objetivos de Lisboa en educación y formación.

El Ministerio de Educación presentó ante la Conferencia Sectorial de Educación (órgano de coordinación de la política educativa y de intercambio de información de todas las Administraciones educativas existentes en el Estado), en 2005, los objetivos y puntos de referencia europeos para 2010 y los informes elaborados por la Comisión y el Consejo europeos sobre la evolución de los sistemas educativos y su situación en relación con el progreso hacia la consecución de dichos objetivos. Asimismo, presentó el Programa Nacional de Reformas y el documento español *Objetivos europeos y españoles 2010*, en el que se analizaban los objetivos europeos y se propusieron 10 puntos de referencia (seis europeos y cuatro específicamente españoles). Desde enton-

ces se ha presentado un informe anual sobre la situación del sistema educativo español a partir de las cifras que ofrecen estos 10 puntos de referencia. En el último publicado, el resultado fue el que se recoge en la tabla siguiente:

**Tabla resumen de los objetivos educativos y puntos de referencia europeos y españoles 2010**

OBJETIVO/PUNTO DE REFERENCIA		SITUACIÓN 2000-2006				PREVISIÓN	
		España		Unión Europea		España <sup>(p)</sup>	Unión Europea
		2000	2006	2000	2006	2010	2010
1. Tasa neta de escolarización	A los 2 años	16,0%	29,9%			45%	
	A los 3 años	84,2%	96,6%		72,3% <sup>(2)</sup>	99%	
2. Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la Educación secundaria y no sigue ningún estudio o formación <sup>(e)</sup>		29,1%	29,9%	17,6%	15,3%	22%	10,0%
3. Tasa bruta de titulados en Educación secundaria obligatoria		73,4%	70,4% <sup>(2)</sup>			78%	
4. Tasas brutas de varones graduados en CINE 3	Bachillerato	38,6%	36,7% <sup>(2)</sup>			43%	
	Técnico	8,7%	15,0% <sup>(2)</sup>			23%	
5. Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel 1 ó <1 de competencia en la escala de lectura de PISA 2003 <sup>(e)</sup>		16,3%	25,7%	19,4%	19,8%	15,5%	15,5%
6. Porcentaje de población de 20 a 24 años que al menos ha alcanzado el nivel de la segunda etapa de Educación secundaria (CINE 3) <sup>(e)</sup>		66,0%	61,6%	76,6%	77,8%	68%	85,0%
7. Tasa bruta de población que se gradúa en formación profesional superior		17,6%	17,1% <sup>(2)</sup>			22%	
8. Graduados en enseñanza superior (CINE 5B, 5A y 6) en ciencias, matemáticas y tecnología <sup>(e)</sup>	Incremento		+20,6% <sup>(3)</sup>		+25,9% <sup>(3)</sup>	+15%	+15%
	Proporción de mujeres	31,5%	29,6% <sup>(2)</sup>	30,8%	31,2% <sup>(2)</sup>	Equilibrar porcentajes por sexo	
9. Porcentaje de población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta <sup>(e)</sup>		4,1%	10,4% <sup>(b)</sup>	7,1%	9,6%	12,5%	12,5%
10. Gasto público en educación <sup>(e)</sup>		4,28%	4,25% <sup>(1)</sup>	4,68%	5,09% <sup>(1)</sup>	Incremento significativo	

(1). 2004.

(2). 2005.

(3). 2000-2005.

(b). Ruptura de serie.

(e). Puntos de referencia europeos.

(p). Las previsiones para España 2010 se han calculado como el promedio ponderado aportado por 11 comunidades autónomas. La ponderación se ha realizado sobre las estimaciones de población a 1 de enero de 2007 y el correspondiente grupo de edad.

## Participación española en estudios internacionales de evaluación

España participó en el *Tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) 1995* sólo en lo relativo a la población de alumnos de 13 años. En 1997 se publicaron dos informes distintos con los resultados alcanzados por los alumnos españoles en las dos materias evaluadas: matemáticas y ciencias. Al año siguiente España se sumó a la realización de la *evaluación internacional de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa* en España, Francia y Suecia, que tuvo por objeto evaluar en estos tres países de la Unión Europea los conocimientos y competencias en inglés de los alumnos de edades comprendidas entre los 15 y 16 años, y compartir sus metodologías de evaluación del rendimiento escolar. Este estudio fue la base para el realizado en 2002, que estableció los mismos objetivos pero en el que participaron un número mayor de países europeos: España, Dinamarca, Finlandia, Francia, Holanda, Noruega y Suecia.

España inició su participación en el estudio *PIRLS de la IEA (Estudio Internacional sobre el Progreso de la Enseñanza de la Lectura)* (Progress in International Reading Literacy Study) en 2006. En este estudio se han evaluado las destrezas lectoras y las experiencias relacionadas con la lectura en el hogar y en la escuela de los estudiantes de 9 años (4º de Educación primaria). La comparación de los niveles de comprensión lectora en diferentes países proporciona información de gran interés para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Además, España ha participado en el estudio *TEDS-M de la IEA*. Éste es un estudio internacional que evalúa la formación inicial del profesorado de matemáticas en Educación primaria y Educación secundaria obligatoria. Y está realizando en la actualidad el trabajo de campo de *ICCS: Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana* también en colaboración con la IEA.

España se ha incorporado a los estudios de la OCDE desde sus inicios en los años 90. Aparte de PISA, al que me refiero más adelante, España ha participado en el *estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS), de 2006*, con el que se pretende cubrir una importante laguna que existía en los trabajos que desarrolla la OCDE en el ámbito educativo, el del profesorado. Su objetivo es proporcionar indicadores y análisis que permitan a los países participantes desarrollar, implantar y evaluar sus políticas en relación con el profesorado en los siguientes ámbitos: perfil de los nuevos profesores, des-

arrollo y formación de los profesores a lo largo de su carrera, políticas escolares que tengan impacto en la efectividad de los centros y de los profesores y mejora de la calidad de los profesores y los procesos de enseñanza. Se espera presentar los resultados de este estudio en el mes de junio, precisamente en España.

Además, España ha participado en los siguientes estudios de la OCDE: *Mejora del liderazgo en los centros*, un proyecto que considera la necesidad de desarrollar estrategias que mejoren la calidad del liderazgo en los centros educativos. *Reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales (RNFIL)*, como instrumento fundamental para que el “aprendizaje a lo largo de toda la vida” deje de ser algo retórico y pueda convertirse en realidad. Y, finalmente, España ha participado también en el estudio dedicado al *Desarrollo de modelos del valor añadido en los sistemas educativos (VAM)*. Los objetivos del proyecto son: proporcionar una revisión sistemática de los métodos de valor añadido, desarrollar guías sobre las mejores prácticas internacionales y evaluar la viabilidad y la función de las comparaciones internacionales en este campo.

### **La evaluación en la Unión Europea: las competencias clave**

Como se ha señalado, desde la presentación del informe Delors, en la Unión Europea se puso en marcha la *Estrategia de Lisboa*, que en educación ha supuesto, además de la definición de los objetivos educativos para 2010, la definición de las competencias clave y la recomendación a los países de que se trabaje para que los alumnos puedan adquirirlas en la educación obligatoria y evaluar los rendimientos obtenidos tomando como referencia, precisamente, la adquisición de las competencias por parte de los alumnos (UE, 2006). Se han definido ocho dominios de competencias clave: *comunicación en la lengua materna; comunicación en una lengua extranjera; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales y cívicas; espíritu emprendedor y expresión cultural*.

Esta propuesta ha venido acompañada de un intenso programa de evaluación educativa que consiste en dos procesos convergentes: el estímulo y el apoyo a los países miembros para su participación en estudios de la OCDE y de la IEA y la puesta en marcha de estudios propios.

Entre los estudios propios de la Unión Europea se pueden señalar el relativo a la evaluación de la competencia *aprender a aprender*, con el que además se pretende contribuir a la construcción de un nuevo indicador educativo, o el proyecto sobre un *Indicador europeo de competencia lingüística* que debe permitir conocer y estimular el aprendizaje de idiomas, en particular el aprendizaje de dos lenguas distintas a la materna desde una edad muy temprana.

### **La evaluación de las competencias básicas en la OCDE y la participación española en el Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA)**

El *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)* de la OCDE es un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años en tres competencias básicas: la comprensión lectora, la matemática y la científica. PISA aporta una valoración comparativa, técnicamente muy rigurosa, de la capacidad de los sistemas educativos de los países participantes de proporcionar a sus alumnos las competencias básicas indispensables para su posterior formación o incorporación a la vida adulta como ciudadanos que pueden ejercer como tales sus derechos, libertades y responsabilidades.

El objetivo fundamental de PISA es, más allá de valorar lo que los estudiantes han aprendido, ofrecer información precisa sobre la capacidad de los alumnos de extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos contextos. Además, PISA realiza un estudio pormenorizado de los *factores* que pueden estar asociados con los distintos niveles de competencia: el entorno familiar y escolar de los alumnos, la organización y autonomía de los centros educativos y, particularmente, la capacidad de profesores, alumnos y familias de asumir responsabilidades en el proceso educativo. Se trata, por tanto, de proporcionar información válida y fiable sobre los resultados educativos de los alumnos al final de la educación obligatoria en los países miembros de la OCDE.

España ha participado en el proyecto PISA desde su diseño inicial y en su desarrollo e implementación hasta el momento presente. El primer ciclo del proyecto se realizó en 2000, participaron 32 países y tuvo como competencia principal la lectura. En 2003 se centró en las matemáticas, participaron 41 países y España intervino con una muestra ampliada para tres comunidades au-

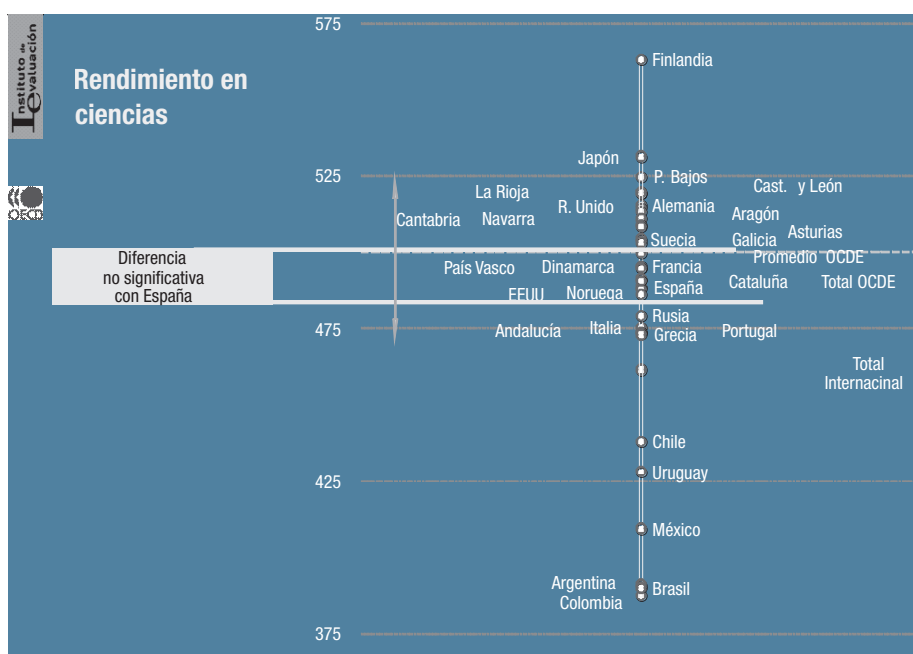
tónomas: Castilla y León, Cataluña y País Vasco. En 2006 la competencia que ha ocupado la parte principal del estudio ha sido la de ciencias, participaron 57 países y en España ampliaron la muestra diez comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra y País Vasco. Esto significa que en España fueron evaluados unos 20.000 alumnos. En 2009 la competencia básica principal vuelve a ser la comprensión lectora, están participando 65 países y en España participan 14 comunidades autónomas: las de 2006 más Baleares, Canarias, Madrid, Murcia y las ciudades de Ceuta y Melilla.

Las especificaciones internacionales de muestreo exigen un mínimo de 4500 alumnos y de 150 centros docentes por país para realizar el estudio. Las ampliaciones de muestra en España suponen una participación española en 2009 de 950 centros y unos 25.000 alumnos en el estudio con lápiz y papel. Además, prácticamente un tercio de los alumnos de la muestra estatal realizan también el ejercicio de lectura electrónica (ERA).

Para valorar el rendimiento de los alumnos, PISA utiliza pruebas cognitivas escritas, en formato papel o electrónico; duran aproximadamente dos horas y media. Éstas combinan preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas; organizadas en unidades basadas en un pasaje escrito y/o gráfico que plantea una situación de la vida real. Por otro lado, PISA utiliza cuestionarios de contexto que responden los alumnos y los directores de los centros. Además, se tienen en cuenta otros factores asociados al rendimiento de los alumnos, actitudes e implicación de los alumnos y características y recursos de los centros. Así, se han detectado diferentes resultados teniendo en cuenta: el sexo, historia académica, circunstancias personales, la titularidad de los centros a los que están adscritos y la autonomía y gestión de las escuelas.

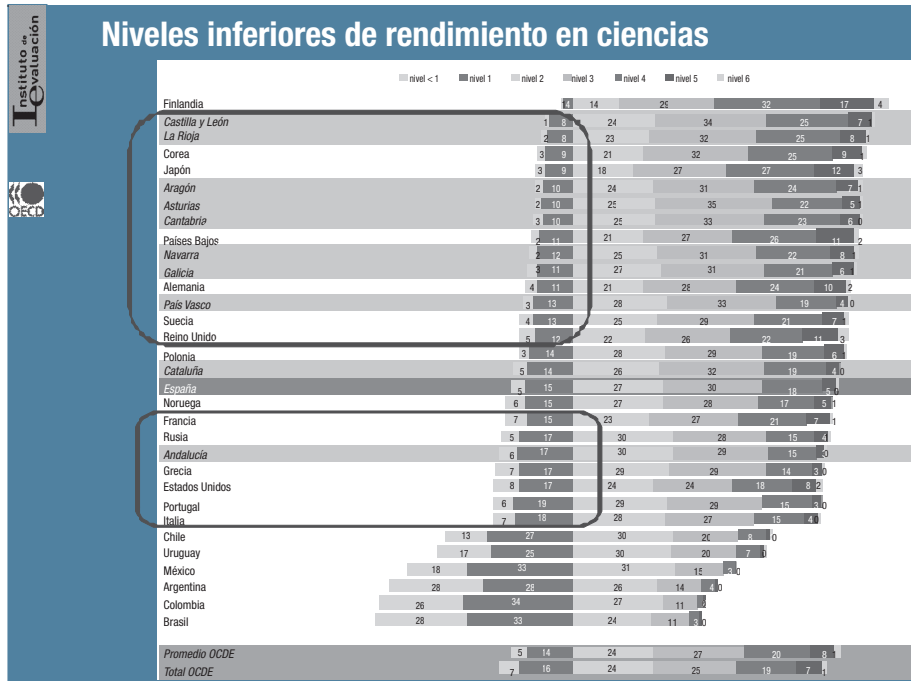
Las medias obtenidas por los alumnos de los distintos países son expresados en una escala continua en la que se hace equivaler a 500 puntos el promedio de las puntuaciones medias de los países de la OCDE y en la que la desviación típica es 100 puntos (lo cual significa que, aproximadamente, las dos terceras partes de los alumnos participantes en PISA obtienen una puntuación entre 400 y 600 puntos). Para obtener este promedio, todos los países han sido ponderados por igual como si aportaran mil alumnos a las pruebas PISA, a fin de evitar que el *Promedio OCDE* estuviera inclinado hacia los países con mayor población escolar de 15 años. Este *Promedio OCDE de 500*, es por tanto un *índice promedio* de los *resultados medios* de los países de la OCDE.

El resultado español en 2006 se sitúa en torno al *Promedio* y al *Total OCDE* donde se encuentran casi la totalidad de los países europeos, entre los 525 puntos de Países Bajos y los 473 de Grecia. Todas las comunidades autónomas que han ampliado muestra se sitúan en esta zona. La Rioja y Castilla y León, con resultados muy próximos a los de Países Bajos, sólo superados en Europa por Finlandia y Estonia. Pero también Aragón, Navarra, Cantabria, Asturias y Galicia tienen resultados similares a Alemania, Reino Unido, República Checa, Suiza, Austria, Bélgica o Irlanda.



Los alumnos españoles han alcanzado un buen nivel medio en comparación con sus compañeros del mundo más desarrollado en competencias científica y matemática. Sin embargo, los resultados en comprensión lectora en 2006 han sido inferiores a los promedios OCDE y han empeorado con respecto a años anteriores, como lo han hecho los promedios internacionales, aunque el descenso en España ha sido de mayor intensidad. Este resultado contrasta con los estudios españoles, como el de Educación primaria, que muestran una evolución ligeramente positiva en las tres competencias, tal como se comenta en el artículo de M. J. Pérez Zorrilla de este mismo número.

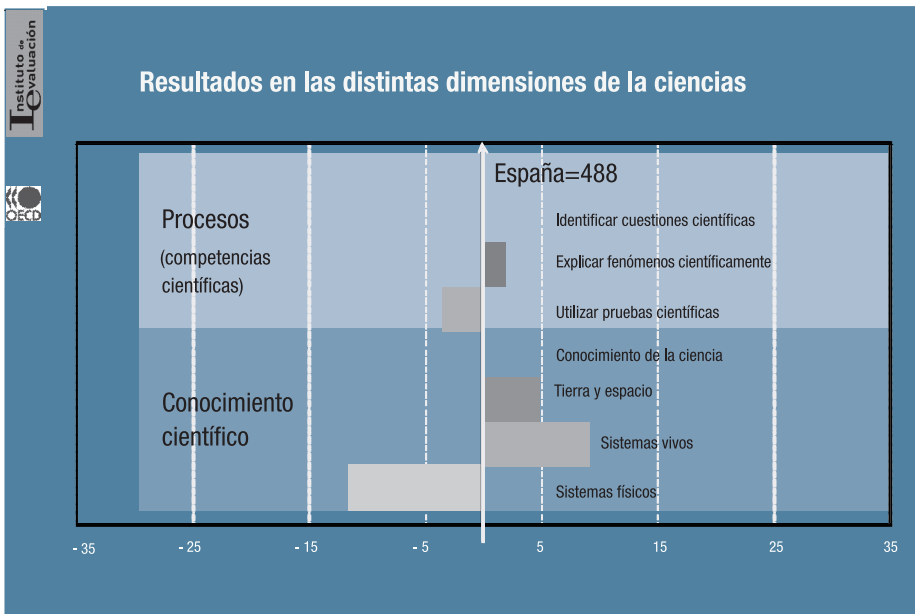
PISA, ofrece también los resultados de los alumnos según distintos niveles de rendimiento, con cada uno de los cuales se asocia una descripción de las competencias y capacidades que típicamente demuestran los alumnos que alcanzan el rango de puntuaciones propio de ese nivel. Estos niveles de rendimiento se pueden observar en la siguiente tabla:



En el sistema educativo español hay un porcentaje menor de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento que en el total OCDE o que en países como Noruega, Francia, Estados Unidos o el resto de los países mediterráneos. El número de alumnos españoles en estos niveles bajos de rendimiento es sólo escasamente superior al de Suecia, Reino Unido, Bélgica o Dinamarca. Esta información de PISA 2006 es de la mayor importancia para nuestro sistema educativo, ya que, como es sabido, tenemos un alto porcentaje de alumnos que no finalizan con éxito la Educación secundaria obligatoria (ESO) –fracaso escolar– y, sin embargo, la mayoría de ellos obtienen resultados relativamente mejores que los de sus compañeros de la OCDE.

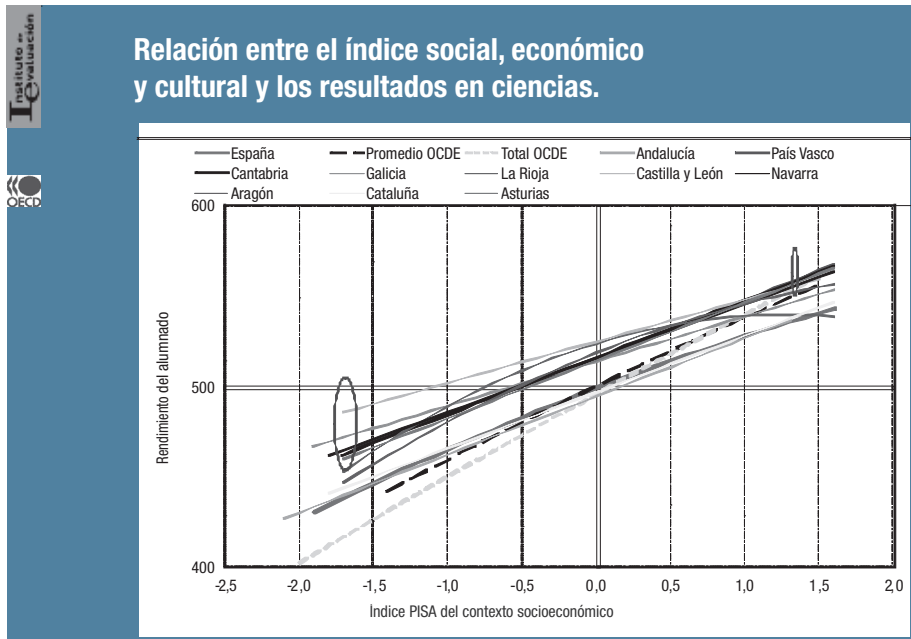


Otra información que ofrece PISA de la máxima utilidad es la de los resultados de los alumnos en las distintas dimensiones de las competencias evaluadas. En el caso de la competencia científica, en los *sistemas vivos* (498 puntos), tanto el promedio español, como los resultados de las comunidades autónomas son francamente positivos: España obtiene un resultado superior al *Total OCDE* y, además, en este caso, cuatro comunidades autónomas obtienen una puntuación que se sitúa entre las de los 6 países con mejores resultados. Son también positivos los resultados en los *sistemas de la Tierra y del espacio* (493). Sin embargo, los peores resultados, que disminuyen el promedio español, se producen en los *sistemas físicos* (477 puntos).



Estos resultados positivos son compatibles con la elevada **equidad** del sistema educativo español, que es comparativamente uno de los que ofrece mayor equidad a sus alumnos, próxima a la de los países nórdicos. Además, las diez comunidades autónomas que han ampliado muestra tienen mejores resultados en equidad que la media española y que los promedios OCDE. Esta equidad del conjunto del sistema educativo español es más significativa si se tiene en cuenta que hay en España una proporción menor de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento que en la OCDE.

PISA señala, por otra parte, que el rendimiento educativo de los alumnos está relacionado con el estatus social, económico y cultural de las familias, como permite comprobar el índice de estatus socioeconómico y cultural (**ESEC**), calculado a partir de las respuestas de los alumnos.

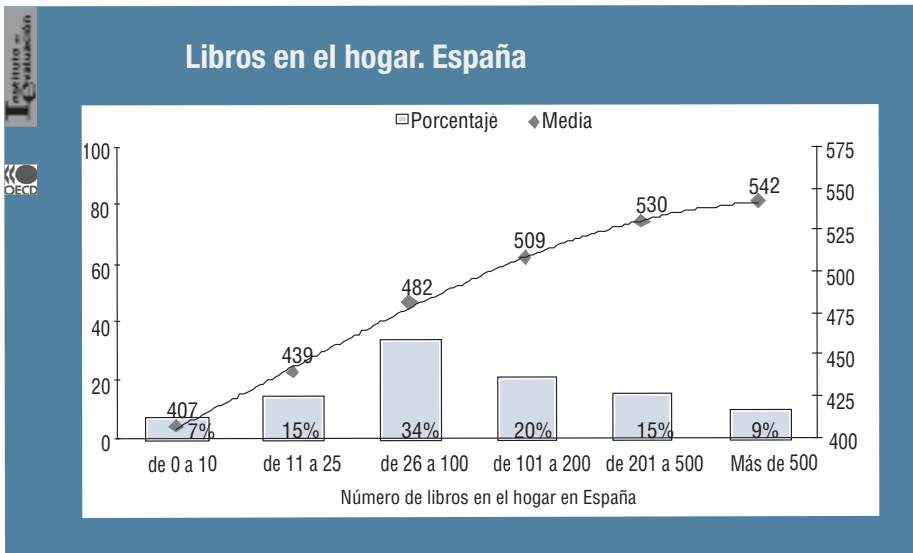


PISA ha elaborado este índice para el conjunto de países y regiones participantes, teniendo en cuenta tres componentes: el nivel más alto de educación o formación alcanzado por los padres, el *prestigio de la profesión* más alta de los padres y el nivel de recursos domésticos (espacio para estudiar, conexión a Internet, libros de estudio y de literatura...).

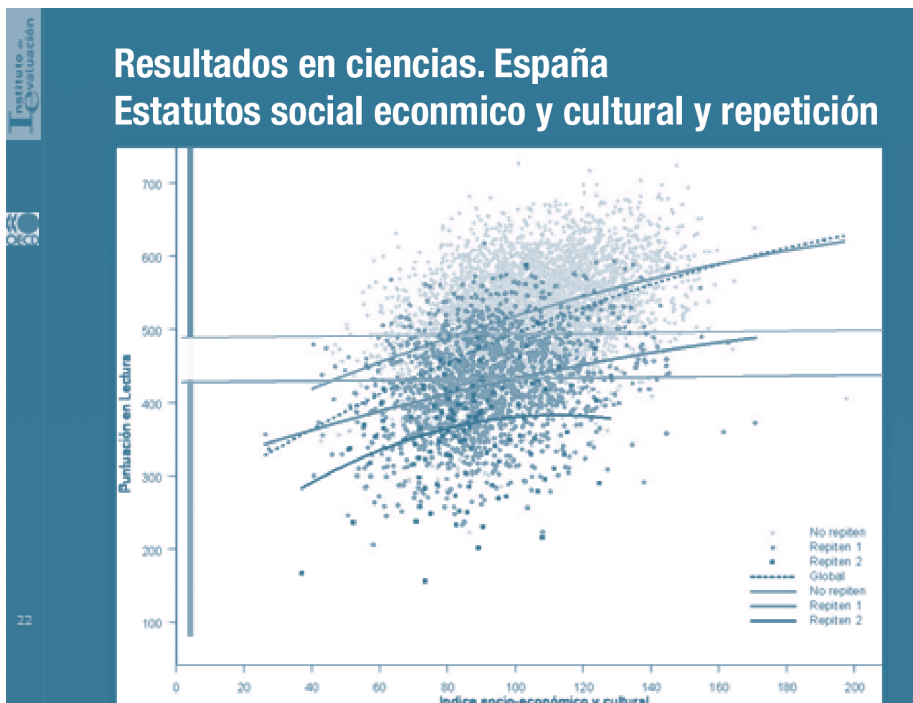
Si en los resultados de todos los países y regiones participantes en PISA 2006 se descontaran los efectos del estatus social, económico y cultural, España y todas las comunidades autónomas mejorarían su puntuación. España lo haría en 10 puntos, igualando el *Promedio OCDE*, y situándose a una distancia no significativa de Reino Unido, Alemania o Francia. La más notable mejoría correspondería a Andalucía, cuyo resultado se elevaría 21 puntos, situándose prácticamente en el *Total OCDE* y a una distancia no significativa de Suecia, España o el *Promedio OCDE* y por delante de Dinamarca, Estados

Unidos y Noruega. Además, debe resaltarse que los alumnos españoles que pertenecen a familias con los índices sociales, económicos y culturales más bajos obtienen mejores resultados que los de sus homólogos de la OCDE.

El entorno cultural de los alumnos es el factor más influyente en los resultados PISA 2006, hasta el punto que entre los alumnos españoles en cuyos hogares no hay libros (menos de 10) y aquellos en los que hay más de 500, la diferencia de puntuación se eleva a 135 puntos.



Los alumnos españoles que no han repetido curso obtienen 528 puntos de promedio en ciencias, resultado superior al de la casi totalidad de los países europeos, si se excluye a Finlandia. Sin embargo, si los alumnos han repetido un curso, el promedio desciende a 439 puntos y si han repetido dos cursos a 386 puntos: es decir, una diferencia entre repetir dos veces o no repetir de 142 puntos. El informe internacional resalta la ineficacia de la repetición como medida educativa.



De PISA 2006 se puede extraer la conclusión de que es fundamental apoyar a todos los alumnos que presentan dificultades, desde el primer momento en que éstas aparecen, y de que es necesario poner los recursos imprescindibles para evitar que ningún alumno se retrase y se encuentre a final de curso, de cualquier curso, en la situación de repetir, que tan injusta e ineficaz resulta. Esta preocupación por evitar el retraso y la repetición, que provocan el denominado *fracaso escolar* y el abandono escolar prematuro, se ha convertido en objetivo prioritario del sistema educativo, como pone de manifiesto el acuerdo de la Conferencia Sectorial de educación para combatir el abandono escolar temprano.

### PISA como instrumento de mejora

PISA se ha utilizado con frecuencia como arma para criticar o descalificar el funcionamiento de los sistemas educativos atendiendo casi de modo exclusivo al promedio global de los países. Pero la rica información de PISA per-

mite utilizar esta evaluación internacional como instrumento de mejora de la política y la práctica educativa en cada país.

Los resultados PISA 2006 señalan que es posible la mejora del rendimiento de *todos* los alumnos y el mantenimiento de buenos resultados en equidad. Es preciso, al mismo tiempo, el trabajo en el entorno educativo de los alumnos para conseguir contrarrestar el efecto de las diferencias culturales, económicas y sociales de los contextos familiares y de los centros. Por otra parte, es necesario el estímulo y la promoción de la formación docente para que sea más eficaz el trabajo con los alumnos en la adquisición de las competencias básicas.

En particular, PISA señala que los países cuyos alumnos tienen mejores resultados son aquellos en los que también la equidad es mayor; solo se puede hablar de buenos resultados medios cuando afecta a la mayoría de los alumnos, o dicho de otro modo, un sistema educativo solo es de calidad cuando disfruta de un alto grado de equidad. A su vez, se necesita el esfuerzo de los alumnos y de toda la sociedad en general, así como una adecuada preparación e implicación del profesorado –cuyo trabajo ha de estar orientado hacia la adquisición de las competencias del alumnado– y, por último, también es necesario potenciar la evaluación, que conlleva la exigencia de responsabilidad y la organización de las escuelas con una mayor autonomía y participación de profesores, alumnos y familias.

En conclusión, PISA confirma que es necesario comprometer en el esfuerzo educativo al conjunto de la sociedad: gobierno y todo tipo de instituciones, públicas y privadas, responsables educativos, profesores, familias y alumnos. La educación es sin duda la mejor inversión colectiva e individual de un país.

### **Las evaluaciones generales de diagnóstico**

La incorporación de las competencias básicas en los currículos de la Educación primaria y de la Educación secundaria obligatoria ha supuesto un enriquecimiento de estos currículos. Forman parte de ellos junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación, complementándolos y planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo. Se trata del conjunto de competencias que deben haber desarrollado los jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria para alcanzar su realiza-

ción personal, su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente.

Para la selección y definición de competencias básicas se ha partido de la propuesta realizada por la Unión Europea, aunque tratando de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español. De acuerdo con estas consideraciones se han identificado ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

En lo que respecta a la evaluación de las competencias básicas, la Ley Orgánica de Educación (LOE), prevé dos tipos de procesos para las evaluaciones de diagnóstico. Un primer proceso se centra en las evaluaciones generales de diagnóstico. El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las administraciones educativas colaboran en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, de carácter muestral, que permiten obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versan sobre las competencias básicas del currículo y se realizan en 4º curso de Educación primaria (9 años) y 2º curso (14 años) de Educación secundaria obligatoria (ESO).

Las evaluaciones generales de diagnóstico tienen como finalidad contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación, orientar las políticas educativas y aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo. Sus objetivos son, por un lado, ofrecer información sobre el grado de adquisición de las competencias básicas del currículo por el alumnado, en el conjunto del Estado y en las comunidades autónomas (estas competencias básicas se refieren a las capacidades de los sujetos para aplicar los conocimientos aprendidos en contextos diferentes, a la comprensión de la realidad y a la resolución de problemas prácticos planteados en situaciones de la vida cotidiana); y por

otro lado, valorar en qué medida el sistema educativo prepara para la vida y forma a los estudiantes para asumir su papel.

La evaluación general de diagnóstico se inició en 2008 con la realización de una prueba piloto en 4º curso de Educación primaria y en 2º curso de Educación secundaria obligatoria. En abril y mayo de 2009 se ha realizado la primera evaluación de diagnóstico en Educación primaria. Se evalúan las competencias en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana. En 2010 se llevará a cabo la evaluación en el segundo curso de Educación secundaria obligatoria y se evaluarán las mismas cuatro competencias.

Los resultados globales del alumnado para el conjunto del Estado y para cada una de las Comunidades autónomas se presentarán en una escala con una puntuación media de 500 y una desviación típica de 100 elaborada a partir de la técnica de análisis de datos TRI (teoría de respuesta al ítem). Se analizarán, además, los principales factores asociados a los resultados tales como: las características de estudiantes y de las escuelas; los contextos sociales, económicos y culturales de los centros y del alumnado; la organización y el funcionamiento de los centros; y los procesos educativos.

Los resultados de las evaluaciones generales de diagnóstico se presentarán en dos informes diferentes. El primero, *Resumen ejecutivo*, irá dirigido a los administradores de la educación del Estado y de las Comunidades autónomas, y contendrá una síntesis de los resultados principales con énfasis en aquellos que pueden ser útiles en la toma de decisiones de política educativa. El segundo, *Informe de España. Resultados de 4º de Educación primaria y 2º de Educación secundaria obligatoria*, dirigido a la ciudadanía en general y contendrá los datos globales del Estado y de las Comunidades autónomas.

### **Las evaluaciones de diagnóstico**

Un segundo proceso mencionado radica en las evaluaciones de diagnóstico de carácter censal que realizarán todos los alumnos y centros de todas las comunidades autónomas. Estas evaluaciones son competencia de las administraciones educativas y tienen un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tienen como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico.

Los resultados de las evaluaciones de diagnóstico deben facilitar a las administraciones educativas la propuesta de planes de mejora y la adopción de medidas específicas de apoyo educativo en el ámbito de sus competencias; por su parte, los centros podrán tomar decisiones para la mejora de la educación de su alumnado a partir del análisis de los resultados por los consejos escolares y por el profesorado.

Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones, para, entre otros fines, organizar, en el tercer ciclo de la Educación primaria y en el tercer curso de la Educación secundaria obligatoria, las medidas de refuerzo para los alumnos y las alumnas que las requieran, dirigidas a garantizar que alcancen las correspondientes competencias básicas. Asimismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas en los primeros ciclos o años de la etapa. Las administraciones educativas autonómicas ya han desarrollado sus respectivas resoluciones para llevar a cabo esta evaluación.

Estas evaluaciones tienen un carácter anual y se han iniciado en el curso 2008-2009.

## Referencias

Se enumeran a continuación, desde la LOE, los informes y estudios que ha realizado o en los que ha participado el Instituto de Evaluación, ordenados por fecha de publicación. Estos informes se encuentran disponibles en la página Web del instituto de Evaluación:

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. Consultado el 06 de mayo de 2009:

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

## Evaluaciones internacionales:

López Varona, J. A. y Moreno Martínez, M. L. (1997). *Resultados de Ciencias Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.



— (1997). *Resultados de Matemáticas Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (1997). *Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Madrid.

— (1999). *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar: Proyecto Piloto Europeo*. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2000). *Preguntas planteadas en PISA 2000: Lectura, matemáticas y ciencias*. Madrid.

OCDE y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *La medida de los conocimientos: y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000: Proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos Proyecto PISA*. Madrid.

OCDE y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Calidad y Educación. (2001). *Conocimientos y destrezas para la vida: primeros resultados del proyecto PISA 2000*. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Oficina Internacional de Educación, UNESCO. (2001). Red Mediterránea. Bie Evaluación de Reformas. *Implementación de sistemas de evaluación para apoyar/acompañar los cambios en educación Madrid, 9, 10 y 11 de octubre de 2000* (1-69). Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2003). *Marcos teóricos de PISA 2003 Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid.

Pajares, R., Sanz, A. y Rico, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2005). *PISA 2003: Pruebas de Matemáticas y Solución de Problemas*. Madrid.

— (2005). *PISA 2003: Manual de análisis de datos. Usuarios de SPSS*. Madrid.

— (2005). *Programa PISA: Pruebas de Comprensión Lectora*. Madrid.

Pajares Box, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2007). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2007. Informe español*. Madrid.

— (2007). *PIRLS 2006 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA*. Madrid.

— (2007). *PISA 2006 Programa para la Evaluación de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid.

— (2008). *La lectura en Pisa 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Madrid.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Instituto de Evaluación. (2008). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008. Informe español*. Madrid.

### Evaluaciones nacionales

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (1996). *Lo que aprenden los alumnos de 12 años. Evaluación de la educación primaria: datos básicos 1995*. Madrid.

— (1997). *Evaluación de la educación primaria*. Madrid.

— (1998). *Evaluación de la educación física en la educación primaria*. Madrid.

— (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Madrid.

— (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria, 1997. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global*. Madrid.

— (2000). *Evaluación de la enseñanza y aprendizaje en lengua inglesa: educación Primaria 1999: avance de resultados*. Madrid.

— (2001). *Evaluación de La Educación Primaria 1999*. Madrid.

— (2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: Datos básicos*. Madrid.

— (2002). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa Educación Secundaria Obligatoria 2001: Avance de resultados*. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2002). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: educación primaria 1999: Informe final*. Madrid.

— (2003). *Evaluación De La Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid.

— (2004). *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: Educación Secundaria Obligatoria 2001: Informe Final*. Madrid.

— (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid.

— (2005). *Modelo de Evaluación para la Educación infantil*. Madrid.

— (2005). *Evaluación de la educación primaria 2003 Datos Básicos*. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2006). *Evaluación de la Expresión Oral: Educación Primaria 2003*. Madrid.

– (2007). *Centros Españoles en Marruecos Evaluación de la Educación Primaria 2006: Sexto Curso*. Madrid.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Instituto de Evaluación. (2008). *Evaluación de la educación infantil en España: Informe del estudio piloto 2007*. Madrid.

Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación Educativa. (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009: Marco de la evaluación*. Madrid.

### Indicadores de la educación

Gil Traver, F. (1999). *Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares: perspectiva española en el marco del Proyecto de Indicadores de los sistemas educativos de la OCDE*: Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid.

– (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000: síntesis*. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*. Madrid.

– (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002: síntesis*. Madrid.

– (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006: indicadores Prioritarios*. Madrid.

– (2006). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006*. Madrid.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Instituto de Evaluación. (2008). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Prioritarios 2007*. Madrid.



# L'évaluation dans le système éducatif en France

BRUNO TROSSEILLE et JACQUELINE LEVASSEUR

*MEN-DEPP*<sup>1</sup>

*L'article présente les dispositifs d'évaluation conduits en France par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, pour le compte du ministère de l'éducation nationale français. Ces dispositifs nationaux et internationaux s'appuient sur les méthodes de la mesure en éducation et les modèles psychométriques. Ils fournissent les informations permettant aux responsables de la politique éducative d'apprécier les performances et l'efficacité du système éducatif et de prendre des décisions.*

Depuis le début des années 1970 les ministres de l'Éducation nationale se sont attachés à renforcer le suivi et l'évaluation du système éducatif par la création d'une direction qui, dans le ministère, est spécifiquement chargée de contribuer à l'évaluation et au pilotage du système éducatif.

Ainsi, la plus grande partie des travaux d'évaluation du système éducatif est réalisée, en France, par la **Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance** qui est une direction de l'administration centrale du ministère et non, comme dans la plupart des pays, une agence ou un institut lié à une université. Ce mode d'organisation, mis en place depuis maintenant près de trente-cinq ans, présente, aux yeux des responsables du système éducatif français, plusieurs avantages. La Direction :

- organise et gère le système d'information sur l'éducation ;
- réalise des travaux d'évaluation ;
- conçoit des outils de pilotage et les met à la disposition des responsables du système et des enseignants ;
- réalise des études sur le système éducatif.

---

<sup>1</sup> Bruno TROSSEILLE est chef du bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale en France. Il a remplacé Jacqueline LEVASSEUR qui a occupé cette fonction de 1995 à 2007.

Disposer, pour réaliser ces trois dernières tâches, d'un lien direct avec le système d'information – qui s'appuie en France sur une solide tradition de centralisation – est incontestablement un atout important qui facilite certaines réalisations. Par ailleurs, cette Direction constitue une “ passerelle ” avec les milieux de la recherche en éducation. Au plan national comme au plan international, elle participe au pilotage et à l'animation des recherches conduites dans le domaine éducatif.

Le fait d'être une structure interne au ministère permet de mieux prendre en compte les besoins des décideurs. Cela facilite, auprès des responsables et des acteurs, la diffusion des résultats de ses travaux et leur prise en compte par les réseaux de formation national, régional et départemental du ministère. En outre une telle structure est dotée d'une mémoire, garantissant la continuité et le caractère cumulatif des travaux que ne permet pas toujours le recours à des institutions externes. L'expérience montre qu'une telle organisation est parfaitement compatible avec l'indépendance scientifique nécessaire aux travaux d'évaluation, d'autant plus que les résultats de ces travaux sont systématiquement rendus publics.

Les travaux de la DEPP alimentent les décideurs politiques ; ainsi, les résultats des évaluations nationales et internationales réalisées par la DEPP ont nourri les réflexions qui ont conduit à définir un ensemble de connaissances et de compétences ou “ socle commun ” que le système éducatif doit s'efforcer de faire acquérir à chaque jeune en fin de scolarité obligatoire, ce qui constitue une évolution majeure pour le système éducatif français. Ce socle est inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (23 avril 2005), il énonce toutes les connaissances et compétences que chaque élève doit avoir acquises à la fin de sa scolarité obligatoire.

Par ailleurs, les évaluations réalisées par la DEPP ont largement soutenu les réflexions et propositions du HCéé (Haut Conseil de l'évaluation de l'école), instance indépendante mise en place en 2000 et qui a, pendant cinq ans, “ évalué l'évaluation ”.

Ces travaux contribuent aussi pour une part, à impulser la recherche en éducation, tant par le rôle incitatif que la DEPP peut jouer par des appels d'offres en direction des chercheurs que par la base de travail que constituent pour ceux-ci les nombreuses données qu'elle recueille et analyse.

Enfin, ils se sont inscrits dans un mouvement essentiel en France et ailleurs, voire l'ont parfois précédé, en rendant compte des résultats et de la performance du service public national de l'éducation, contribuant ainsi à conforter une exigence de résultats dans les services publics.

La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance développe – à la demande du ministre et de la direction pédagogique du ministère – plusieurs dispositifs, dans un contexte où la volonté de faire jouer à l'évaluation un rôle essentiel dans le pilotage et la régulation des décisions de politique éducative est manifeste. Les problématiques et les thématiques sont arrêtées en concertation entre les différentes instances de décision du ministère de l'éducation nationale.

### 1. Une évaluation du système éducatif dans son ensemble : l'état de l'Ecole

L'état de l'École, depuis dix-huit ans, propose chaque année une trentaine d'indicateurs nationaux, assortis de comparaisons internationales<sup>2</sup>. Le parti retenu depuis l'origine a été :

- de donner une image synthétique de l'ensemble du système éducatif, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur et jusqu'à la formation continue des adultes. L'état de l'École s'intéresse à la politique éducative et décrit tout le système éducatif, aussi bien public que privé.
- de permettre une appréciation de l'efficacité et de l'efficience du système éducatif : une distinction est faite entre indicateurs de coûts, indicateurs d'activités et indicateurs de résultats du système éducatif. Rapprocher les activités des coûts permet d'apprécier l'efficacité (que fait le système éducatif avec l'argent qui lui est alloué par la société française ?) S'intéresser aux résultats permet de se faire une idée de l'efficience (atteint-on les objectifs fixés et avec quel " rendement " ?).

Les indicateurs de résultats s'efforcent de réaliser cette appréciation en se référant aux objectifs que la société française assigne à son Ecole, et que la Loi rappelle :

- donner un capital de connaissances et de compétences ; ceci se mesure notamment grâce à un large dispositif d'évaluations-bilans et aux comparaisons internationales ;

---

<sup>2</sup> On peut consulter l'état de l'Ecole, comme l'ensemble des travaux et publications de la Direction de la programmation et du développement sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr>.

- participer à la formation des futurs citoyens ; cet objectif s'apprécie grâce à des enquêtes spécifiques – des enquêtes déclaratives – qui ont été menées à différents niveaux de l'enseignement secondaire ;
- préparer à une bonne insertion sur le marché du travail, le troisième objectif fixé par la loi au système éducatif, fait lui aussi l'objet de plusieurs indicateurs, comme par exemple : “ le diplôme et le risque de chômage ” et “ l'emploi et le devenir professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur ”.

Ces trois objectifs sont généralement ceux de tout système éducatif. Mais nous sommes particulièrement attachés en France à un quatrième objectif - l'équité - objectif qui fait lui aussi l'objet d'indicateurs, comme celui relatif au “ niveau de formation atteint selon le milieu social des élèves ”.

L'intérêt, pour le pilotage d'ensemble du système, des analyses que permet cet *état de l'École*, apparaît incontestable. Elles sont au cœur des débats et fondent les orientations actuelles de la politique éducative<sup>3</sup>. On peut les résumer ainsi en quelques lignes :

Le système éducatif français a connu au cours de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle un développement important qui s'est traduit par une élévation considérable des niveaux de qualification et de formation : pour en prendre un indicateur significatif, en 2006, parmi les jeunes sortis de formation initiale, 42 % sortaient diplômés de l'enseignement supérieur ; vingt ans auparavant, cette proportion n'était que de 15 %. Par ailleurs, respectivement 8 % et 9 % des sortants obtenaient en 2006 pour diplôme le plus élevé un certificat d'aptitude et un brevet d'études professionnelles, 10 % des jeunes quittaient le système éducatif sans diplôme ni qualification, ils étaient 27 % il y a 30 ans.

Mais après des décennies de progression, tous les indicateurs montrent de manière frappante le palier que connaît notre système éducatif depuis le milieu des années quatre-vingt dix : l'accès au niveau du baccalauréat ou à l'enseignement supérieur, la proportion d'une génération ayant le baccalauréat, etc, ne progressent plus. Le nombre de sortants du système éducatif sans diplôme ne diminue plus.

Ce constat rend indispensable le développement d'outils d'évaluation qui

---

<sup>3</sup> Largement diffusé (45 000 exemplaires) l'*état de l'École* est, dans une certaine mesure, devenu une référence. Ses indicateurs sont souvent utilisés par les parlementaires lors des débats sur l'éducation, en particulier au moment de la discussion du budget ; les journalistes y ont également recours.



permettent d'apprécier les résultats du système éducatif au plus près du terrain dans les établissements et dans les classes.

## **2. Les dispositifs pour le pilotage pédagogique**

Depuis près de quatre décennies la France met en place des dispositifs d'évaluation des acquis des élèves. Ces dispositifs fournissent des informations donnant à tous les niveaux de décision – local et national - les moyens d'un pilotage pédagogique.

Au plan conceptuel, nous distinguons les dispositifs “ d'évaluation diagnostique ” et les dispositifs “ d'évaluation bilan ” qui constituent deux types d'évaluation qui ne se substituent pas l'un à l'autre. Ils diffèrent dans leurs objectifs, dans les modalités de mise en œuvre, dans l'exploitation et l'utilisation des résultats.

L'évaluation diagnostique telle qu'elle est définie et organisée en France est une spécificité française. Alors que le type d'évaluation bilan est couramment pratiqué dans de nombreux pays.

Ces deux types de dispositifs s'intéressent aux connaissances et compétences que les programmes nationaux demandent aux élèves d'acquérir. Les activités scolaires demandent aux élèves de réaliser des tâches complexes qui mettent en inter-relation des connaissances, des compétences, des représentations. Évaluer isolément une compétence n'est donc pas facile. La lecture des travaux de recherche montre des approches et des définitions différentes du terme “ compétence ”. Celle des programmes scolaires témoigne aussi de cette polysémie. C'est alors un sens très global qui est retenu : l'élève est compétent s'il satisfait dans un contexte précis aux exigences attendues de lui dans les programmes scolaires.

### **2.1. Les évaluations diagnostiques**

Elles sont des outils professionnels pour les enseignants. Elles concernent toutes les classes, tous les élèves. Elles permettent d'établir un diagnostic individuel – évaluer les points forts et les points faibles (freins aux apprentissages), d'aider l'enseignant à définir les actions pédagogiques adaptées à la situation de chacun et à réguler la programmation des apprentissages.

Les outils de ces évaluations sont :

- des protocoles d'évaluation en français et en mathématiques proposés à chaque rentrée scolaire, de 1989 à 2006 aux élèves entrant en 3<sup>ème</sup> année (CE2) et de 1989 à 2008 aux élèves entrant en 6<sup>ème</sup> année de scolarité obligatoire (6<sup>ème</sup>). Sur le même principe, entre les années 1992 et 2002 des protocoles d'évaluation diagnostique ont été proposés dans toutes les disciplines aux élèves entrant en 10<sup>ème</sup> année de scolarité (2<sup>nde</sup>) ;
- une banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique des élèves (en ligne), couvrant tous les niveaux scolaires et un large ensemble de disciplines, mise à la disposition des enseignants qui peuvent y recourir à tout moment de l'année scolaire.

Ces outils d'évaluations diagnostiques sont avant tout prévus pour une utilisation directe en classe ; ce sont eux qui permettent aux enseignants de suivre l'évolution et le degré d'acquisition des compétences de chacun.

Au niveau local, utilisées par les enseignants dans la gestion pédagogique de leur classe, les évaluations diagnostiques, descripteurs des réussites et échecs de chaque élève, aides à la constitution de groupes de groupes de besoin, supports pour la réflexion pédagogique, permettent :

- de cerner individuellement les compétences et les difficultés de chaque élève ;
- d'orienter le travail de chaque élève et de la classe en fonction des résultats.

Grâce à elles, les enseignants peuvent identifier :

- les élèves en difficulté pour lesquels une remédiation est indispensable, avec la mise en place de Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès (PPRE) ;
- les élèves pour lesquels un simple rappel ou un renforcement des acquis est juste nécessaire pour ancrer les nouveaux apprentissages ;
- les difficultés de tous les élèves : l'analyse des résultats doit se faire pour tous les élèves et non uniquement pour ceux qui ont des scores moyens ou faibles.

Au niveau national, ces évaluations fournissent des repères<sup>4</sup>. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance organise, sur des échantillons représentatifs d'élève, une remontée des résultats qui permet de vérifier la validité psychométrique des épreuves.

Ces résultats nationaux :

- sont des repères ;
- sont un constat sans autre ambition que de décrire une situation caractérisée à un moment donné ;
- aident les enseignants à faire une analyse individuelle des freins que rencontrent leurs élèves dans les apprentissages ;
- ne constituent pas le reflet de l'acquisition du programme officiel ;
- ne peuvent – au sens psychométrique – être comparés d'une année à l'autre ;
- ne sont pas des indicateurs d'évolution du système éducatif.

## 2.2. Les évaluations-bilans

Elles sont des outils pour le pilotage d'ensemble du système éducatif. Leur méthodologie de construction s'appuie sur les méthodes de la mesure en éducation et les modèles psychométriques (Vrignaud 2002<sup>5</sup>). Elles concernent des échantillons représentatifs d'établissement, de classes et d'élèves. Elles sont organisées en fin de cycles. Elles révèlent, en référence aux objectifs de la politique éducative, les objectifs atteints et ceux qui ne le sont pas. Ces évaluations permettent d'agir au niveau national sur les programmes des disciplines, sur les organisations des enseignements, sur les contextes de l'enseignement, sur des populations caractérisées.

Les évaluations internationales auxquelles participe la France, telles que PISA, évaluation des compétences des élèves de 15 ans réalisée sous l'égide de l'OCDE, PIRLS, évaluation des élèves de 4<sup>ème</sup> année d'enseignement obligatoire (CM1 pour la France) réalisée dans le cadre de l'IEA, ou encore des évaluations conduites avec des partenaires européens, entrent dans ce type d'évaluations-bilans.

---

<sup>4</sup> BREZILLON, G. et al. (2004), "Les réponses des élèves de CE2 à l'évaluation de septembre 2003", *Note évaluation DEP* n° 04-05 ; DAUPHIN, L. et al. (2004), "L'évaluation des compétences des élèves de sixième en septembre 2003", *Note évaluation DEP* n°04-06.

<sup>5</sup> VRIGNAUD, P. (2002), "Les biais de mesure : savoir les identifier pour y remédier", *Bulletin de Psychologie*, 55(6), 625-634.

En outre la France réalise des évaluations-bilans en dehors du cadre du système éducatif. Il s'agit de l'évaluation des compétences des jeunes français de 17 ans, dans leur maîtrise de la langue française, évaluation que le ministère de l'éducation nationale réalise en partenariat avec le ministère de la défense dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD)<sup>6</sup>, et de l'évaluation des compétences des adultes en littérature et en numératie (IVQ), réalisée avec l'INSEE.

Plus ponctuellement, la DEPP reprend des protocoles d'évaluation anciens pour tenter de répondre à la question récurrente de l'évolution du niveau des élèves. Ainsi, une récente enquête de la DEPP sur les compétences des élèves de CM2 entre 1987 et 2007 permet de répondre à cette question à l'entrée en 6ème. En 1987, l'enquête " Lire, écrire, compter " a évalué les compétences d'un échantillon d'élèves de fin de CM2 en lecture, en calcul et en orthographe. La DEPP a reproduit cette enquête à l'identique en 2007 auprès d'un nouvel échantillon d'élèves de fin de CM2<sup>7</sup>. Cette reprise permet de mesurer objectivement l'évolution des compétences des élèves de fin de CM2 à vingt ans d'intervalle. Les premiers résultats montrent que :

- En lecture, les résultats aux questions de compréhension de l'écrit sont stables de 1987 à 1997. En revanche, on observe une baisse significative du score moyen entre 1997 et 2007, accompagnée d'une augmentation de la dispersion des résultats. Cette baisse de performance est prononcée pour les élèves les plus faibles. Ainsi, deux fois plus d'élèves (21 %) se situent en 2007 au niveau de performances des 10 % d'élèves les plus faibles de 1987.
- En calcul, on constate une baisse importante des performances entre 1987 et 1999. Elle touche tous les niveaux de compétences. Là encore, la dispersion des résultats s'est accrue. De 1999 à 2007, on assiste à un " tassement " des résultats.
- Concernant l'orthographe, le nombre d'erreurs constatées à la dictée a augmenté de 1987 à 2007. Sur une dictée de 85 mots (ponctuations incluses), un quart des élèves faisaient plus de 15 erreurs en 1987, ils sont 50 % en 2007. Ce sont principalement les erreurs grammaticales

<sup>6</sup> DE LA HAYE et al. (2008), "Les évaluations en lecture dans le cadre de la JAPD année 2007", *Note évaluation DEPP* n° 08-36.

<sup>7</sup> ROCHER, T. (2008), "Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007", *Note d'information DEPP* n°08-38.

qui ont augmenté : de 7 en moyenne en 1987 à 11 en 2007. Les résultats observés aux dix questions à trous confirment cette tendance.

Globalement, les inégalités sociales ont tendance à se creuser : les enfants issus de milieux socialement favorisés<sup>8</sup> parviennent à échapper à la baisse du niveau de performance, surtout en lecture ; ce constat est moins marqué en calcul et en orthographe. Par ailleurs, les inégalités entre écoles augmentent en lecture, pas en calcul. Ces résultats sont cohérents avec le fait que la baisse des résultats touche, en lecture, plus particulièrement les élèves les plus fragiles, alors qu'en calcul et en orthographe, elle est générale.

Si l'on considère le retard scolaire, on observe que la baisse des performances a aussi bien touché les élèves en retard que les autres. Pour mémoire, le taux d'élèves en retard en fin de CM2 a fortement diminué de 1987 à 1997, de 33 % à 19 % puis s'est stabilisé autour de 16 % en 2007.

### **2.2.1. Les évaluations-bilans nationales**

La finalité, les objectifs et la méthodologie de construction des évaluations-bilans ne permettent pas de rendre compte de résultats individuels pertinents pour chaque élève, chaque classe ou chaque établissement. En revanche, le recueil des informations sur des échantillons représentatifs conduit à un bilan global national ou régional des acquis des élèves et permet d'en étudier l'évolution. Ce type d'évaluations répond à un but précis : confronter, sur la base d'un constat objectif, les résultats du fonctionnement pédagogique du système éducatif aux objectifs qui lui sont assignés à des étapes importantes du cursus scolaire. Outils d'aide à la décision pour la politique éducative, elles éclairent le pilotage local et national du système éducatif par des résultats pédagogiques.

Ces évaluations-bilans, nationales, permettent de connaître les facteurs malléables sur lesquels le système éducatif pourrait directement agir (objectifs, contenus, structures...) pour améliorer la réussite des élèves. Fortement développées de la fin des années 70, à la fin des années 80, elles ont été peu à peu délaissées au profit des évaluations diagnostiques (Salines et Vrignaud

---

<sup>8</sup> " Cadres et professions intellectuelles supérieures " (nomenclature INSEE) : cadres (de la fonction publique ou d'entreprise), professions libérales, professeurs, professions scientifiques, ingénieurs, professions de l'information, des arts et du spectacle.

2001<sup>9</sup>). Depuis le début des années 2000, elles retrouvent leur place dans la politique d'évaluation du système éducatif. Le cycle d'évaluation de 2003 à 2008 permet de rassembler et d'analyser un capital d'informations sur les connaissances et les compétences des élèves en fin d'école primaire (cinq années de scolarité) et en fin de collège (quatre années de scolarité). La reprise d'un cycle identique (avec les mêmes épreuves et questionnaires) en 2009 permettra de fournir aux responsables du système éducatif des comparaisons dans le temps. La succession des champs disciplinaires dans l'organisation du cycle a été arrêtée en concertation en respectant les priorités de la politique du ministre. Le cycle<sup>10</sup> actuel couvre :

- année 2003 : évaluation en fin d'école des compétences dans la maîtrise des langages et de la langue française; en fin de collège des compétences générales ;
- année 2004 : évaluation des connaissances et des compétences dans la pratique d'une langue vivante étrangère, allemand et anglais en fin d'école, allemand, anglais et espagnol en fin de collège ;
- année 2005 : évaluation des attitudes des écoliers et des collégiens à l'égard de la vie en société ;
- année 2006 : évaluation des connaissances et des compétences en histoire, géographie, éducation civique ;
- année 2007 : évaluation des connaissances et des compétences en sciences expérimentales (physique, chimie, sciences de la vie et de la terre) ;
- année 2008 : évaluation des connaissances et des compétences en mathématiques ;
- année 2009 : reprise du cycle.

Chaque année la collecte comprend une prise d'information sur le contexte dans lequel se déroulent les enseignements à partir de questionnaires

---

<sup>9</sup> SALINES et VRIGNAUD P. (juin 2001), "Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans", Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.

<sup>10</sup> Notes évaluation DEP n° 04-09 et 04-10 octobre 2004 ; n° 05-06, 05-07, 05-08, 05-09, 05-10, septembre 2005 ; n° 06-02 août 2006 ; n° 07-44, 07-45 décembre 2007.

proposés aux élèves, aux enseignants, aux directeurs d'école, aux chefs d'établissement.

Les performances observées sont décrites dans des échelles de performances. Pour chaque échelle, six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise des compétences sont distingués (Beuzon et al 2005<sup>11</sup>; Gibert et al 2004<sup>12</sup>; Dos Santos et al 2006<sup>13</sup>; Braxmeyer et al. 2007<sup>14</sup>). Les échelles de référence ainsi constituées permettront de voir comment la distribution des élèves dans les différents niveaux de performance évolue dans le temps, lors des reprises successives de l'évaluation à chaque cycle.

### ***Quelles informations pour les responsables de la politique éducative ?***

L'édition et la diffusion des résultats concernent en premier les responsables et décideurs du système éducatif au niveau régional et national. Ces résultats permettent entre autres de :

- suivre l'évolution dans le temps des changements et innovations demandés au système éducatif ;
- de comparer des populations, des structures, des groupes caractérisés ;
- de mettre en relation les évolutions des acquis des élèves et les effets dus aux évolutions des contextes de l'enseignement.

Par ailleurs, les échelles conduisent à s'interroger :

- sur la question du seuil à partir duquel les objectifs du programme sont atteints. Si la construction de l'échelle donne la répartition des réussites des élèves, elle ne constitue pas pour autant une norme au-delà de laquelle les exigences du programme seraient atteintes et en deçà ne le seraient pas ; elle offre un constat de l'hétérogénéité des élèves dans

---

<sup>11</sup> BEUZON, S., DOS SANTOS, S., TROSSEILLE, B. (2005), "Les compétences en anglais des élèves en fin de collège", *Note évaluation DEP* n° 05-08.

<sup>12</sup> GIBERT, F., LEVASSEUR, J., PASTOR, J-M. (2004), "La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire", *Note évaluation DEP* n° 04-10.

<sup>13</sup> DOS SANTOS, S., GIBERT, F., YACOUB, S. (2006), "Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves de fin d'école et de fin de collège", *Note évaluation DEPP* n° 06-06.

<sup>14</sup> BRAXMEYER, M., BRAXMEYER, N., DOS SANTOS, S. (2007), "Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège", *Note d'information DEPP* n° 07-45.

la maîtrise des compétences attendues en fin d'école et en fin de collège ;

- sur la question des compétences devant être considérées comme nécessaires en fin de collège, soit dans un objectif de poursuite d'études, de quelque type qu'elles puissent être, soit pour s'insérer harmonieusement dans la vie professionnelle et sociale.

Les évaluations- bilans en fin de collège viennent confirmer ce qui était perceptible dans les analyses des évaluations internationales, à savoir que les élèves sont plus à l'aise dans le prélèvement d'information (compétence considérée comme de bas niveau) alors qu'ils éprouvent des difficultés dans l'exploitation complexe de l'information contenue dans un document (compétence considérée comme de haut niveau). Ceci ouvre la réflexion sur les points à faire travailler et approfondir par les élèves au collège.

En outre, les analyses font ressortir des différences entre filles et garçons, des disparités entre groupes d'élèves à la fin de l'école primaire et à la fin du collège, des disparités de résultats qui restent marquées au fil des années entre les 10 % d'élèves les plus forts et les 10 % d'élèves les plus faibles, des résultats des élèves en Education prioritaire (EP) inférieurs à ceux des élèves qui ne sont pas en EP, enfin des disparités géographiques.

La grande hétérogénéité des élèves sortant du collège implique :

- une réflexion sur la prise en compte des difficultés de ces élèves dès l'entrée en 6ème, puisque l'on sait qu'elles sont déjà constituées à ce moment et ne feront que s'amplifier dans la mesure où la construction des compétences de plus haut niveau s'étaye sur celles du niveau le plus bas ;
- une réflexion sur la prise en compte des difficultés de ces élèves à l'entrée au lycée (deuxième cycle de l'enseignement secondaire), que ce soit en filière professionnelle ou en filière générale et technologique.

L'ensemble des informations disponibles donne des éléments de pilotage et de régulation de la politique éducative et a contribué notamment à décider de politiques telles que la définition d'un réseau " ambition-réussite " pour les écoles et les collèges les plus en difficulté, et surtout au cours de ces deux dernières années à la définition du socle commun de connaissances et compétences exigibles pour tous les élèves à la fin de leur scolarité obligatoire.



Le socle commun, qui *constitue une référence commune pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'École, mais aussi pour tous les enseignants*<sup>15</sup>, s'organise en sept compétences. Cinq font l'objet des programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux ne font pas l'objet de programmes systématiques : les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative des élèves.

Les analyses des évaluations-bilans et des évaluations internationales (PISA) fournissent de précieuses informations qui devraient aider les décideurs à préciser les exigences de chaque compétence à chaque palier et à déterminer les seuils au dessous desquels les élèves sont en difficulté pour atteindre le bagage minimum attendu.

En effet, le socle doit s'acquérir progressivement de l'école à la fin de la scolarité obligatoire. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage, sont déterminés dans la maîtrise du socle. Les analyses des évaluations-bilans et des évaluations internationales (notamment PISA) ont été utiles à la définition des " références " qui décrivent les exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun mises à la disposition des enseignants. Ces derniers devront attester la maîtrise du socle pour chacun de leurs élèves.

### **2.2.2. Les évaluations pour les comparaisons internationales**

Depuis les années 50 avec les premières évaluations en sciences conduites par l'IEA, la France a une longue tradition de participation aux évaluations internationales. Actuellement, nous sommes engagés dans le programme PISA (évaluation des compétences des jeunes de 15 ans) de l'OCDE, dans les évaluations PIRLS (évaluation des compétences en lecture des élèves de CM1) et SITES réalisées par l'IEA, dans plusieurs projets européens, notamment ESLC (enquête européenne sur les compétences en langues étrangères). Ces programmes d'enquêtes internationaux sont autant de sources d'informations qui complètent et enrichissent la réflexion nationale (Cytermann et Demeuse, 2005).

---

<sup>15</sup> Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

Ainsi le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, dans son avis n° 16 de mai 2005, "*juge que les enquêtes internationales comparatives des acquis des élèves constituent un "regard" extérieur qui doit impérativement être associé au "regard" intérieur apporté par les évaluations et études nationales. Elles doivent donc avoir toute leur place dans le dispositif d'évaluation et de pilotage de notre système éducatif, sans que cette place soit exclusive car, à défaut d'évaluations nationales directement liées aux objectifs propres de notre système éducatif, le risque pourrait exister de voir ériger les enquêtes internationales en modèle éducatif universel, voire, en caricaturant quelque peu, de faire des bons résultats à ces enquêtes la finalité principale ou unique du système éducatif.*"

### **Que nous apprennent les comparaisons internationales ? L'exemple du programme PISA.**

Les informations rassemblées dans le cadre du programme PISA permettent, au-delà de comparaisons aboutissant à un palmarès des pays, d'étudier les résultats en analysant les facteurs de contexte associés à la performance des élèves (Bourny et al. 2002<sup>16</sup>, 2004<sup>17</sup> et 2007<sup>18</sup>, Brun et al. 2008<sup>19</sup>).

Contrairement à d'autres évaluations internationales comme TIMSS ou PIRLS, l'évaluation PISA n'est pas directement liée aux programmes scolaires : son objectif n'est donc pas de mesurer les atteintes des objectifs fixés par les programmes d'enseignement, mais davantage de mesurer la capacité des élèves à mobiliser et utiliser des connaissances et compétences utiles pour leur vie adulte. L'évaluation PISA mesure la capacité des élèves à mobiliser et utiliser des connaissances et compétences utiles pour leur vie adulte. Cette

---

<sup>16</sup> BOURNY, G., DUPÉ, C., RÉMOND, M., ROBIN, I., ROCHER, T. (2002), "Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale - Premiers résultats de l'enquête PISA 2000", *Les Dossiers de la DP&D* n° 137.

<sup>17</sup> BOURNY, G., FUMEL, S., MONNIER, A-L, et ROCHER T. (2004), "Les élèves de 15 ans – Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003", *Note évaluation DEP* n° 04.12.

<sup>18</sup> BOURNY, G., BRUN, A. (2007), "Les élèves de 15 ans – Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006 en culture scientifique", *Note évaluation DEPP* n° 07.42.

<sup>19</sup> BOURNY, G., BRUN, A. (2008), "L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en compréhension de l'écrit", *Note évaluation DEPP* n° 08.08.

évaluation comparative permet de révéler des points forts et des points faibles des élèves dans un contexte international.

Le but premier du PISA consiste à comparer les acquis des jeunes de 15 ans des pays participants en tenant compte des spécificités propres à chaque système éducatif. Les indicateurs comparables au plan international permettent d'établir les niveaux de compétences atteints dans les différents pays (Rocher 2002<sup>20</sup>).

Or, ce sont les indicateurs de base, ceux qui décrivent *hors contexte* la maîtrise des compétences des élèves de 15 ans qui ont été le plus exploités par les médias en ne retenant que les aspects de palmarès, alors que les écarts des performances entre pays peuvent être étudiés bien sûr au regard des différentes variables contextuelles liées à l'élève, à son milieu socioculturel, à l'établissement, mais aussi aux choix de politiques éducatives propres à chaque pays.

Ainsi, en 2000<sup>21</sup>, sur l'ensemble de l'épreuve de compréhension de textes du PISA, les élèves de France réalisent des performances qui se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE. Mais en fait, nos élèves de 15 ans se répartissent en deux pôles aux résultats très contrastés : ceux qui sont au lycée (10<sup>ème</sup> année de scolarité) et ont donc eu une scolarité sans redoublement (près de la moitié des élèves de 15 ans) ont en moyenne des performances qui les situent au dessus du niveau moyen des pays les plus performants à l'enquête ; ceux qui sont encore au collège et qui ont donc redoublé au moins une fois (plus du tiers des élèves de 15 ans) ont, au contraire, des résultats qui les situent au niveau moyen des pays les moins bien classés.

Les résultats semblent toutefois s'être dégradés puisque, en 2006, la France passe légèrement en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE alors qu'elle était restée dans la moyenne de ces pays entre 2000 et 2003. Comme en 2000 et 2003, la France est restée dans le groupe des pays autour de la moyenne OCDE mais son positionnement l'a vue descendre vers le bas de ce groupe. De plus par rapport à 2003, les résultats sont plus dispersés. En 2006, les élèves des niveaux très bas (niveau 0 et niveau 1) représentaient 21,8% des élèves français alors qu'ils étaient 15,2% en 2000 et 17,5% en 2003.

<sup>20</sup> ROCHER, T. (2003), "La méthodologie des évaluations internationales de compétences", *Psychologie et Psychométrie* Vol. 24, N° 2/3, pp. 117-146.

<sup>21</sup> BOURNY, G. et al. (2001), "Les élèves de 15 ans - Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA)", *Note d'information DEPP* n° 01.52.

De plus, nos élèves de 15 ans considérés comme étant en grande difficulté de lecture sont devenus proportionnellement plus nombreux que dans la moyenne des autres pays : alors qu'en 2000 ils représentaient 4,2% de la population contre 6,2% pour l'ensemble des pays de l'OCDE, cette proportion est passée en 6 ans à 8,5 % contre 7,4 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Cette approche comparative permet donc d'apporter des éclairages complémentaires quant à la proportion d'élèves et de jeunes en difficulté telle qu'elle ressort des enquêtes menées en France.

En outre, en France, le décret de juillet 2006 en application de la loi sur l'éducation, relatif au socle commun de connaissances et de compétences, fait explicitement référence au programme PISA. Le décret précise que la définition du socle commun " *se réfère ... aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie* ".

### **3. Un outil d'évaluation d'établissement scolaire : les indicateurs de performance des lycées**

En France, l'évaluation des établissements est une préoccupation relativement récente. Plusieurs raisons peuvent sans doute l'expliquer. Tout d'abord, on sait qu'une forte tradition de centralisation a longtemps marqué l'école française. Dans une telle tradition, il était logique de penser a priori que les différences de fonctionnement d'une école à l'autre sont faibles et que l'école n'est pas un niveau d'analyse pertinent. Ensuite, des considérations idéologiques allaient généralement de pair avec cette tradition de centralisation. On peut les résumer rapidement ainsi : "il est nécessaire et juste que tous les établissements fonctionnent de la même façon et - si l'on caricature quelque peu - les différences de fonctionnement et de performances entre eux sont condamnables". Enfin, certains considèrent que la sociologie de l'éducation, dont les travaux sont très développés en France, a joué un rôle de frein en la matière. En mettant en avant l'appartenance sociale comme facteur déterminant de la réussite scolaire, elle reléguait à l'arrière plan le fait que l'école "pouvait faire la différence".

La situation a évolué au cours des vingt à vingt-cinq dernières années et l'idée que tous les lycées peuvent être différents - ce qui est légitime - mais

qu'ils n'offrent pas toujours la même qualité de service - ce qui l'est moins - est maintenant admise.

C'est d'autant plus le cas que les lycées français sont, depuis une vingtaine d'années, dotés d'une large autonomie dans le cadre de la décentralisation du système éducatif. Ils mettent en oeuvre une politique éducative qui reste nationale dans sa définition, mais doivent élaborer un projet particulier qui définit les modalités de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux dans la situation concrète qui est la leur.

Par ailleurs, comme on l'a évoqué plus haut, une demande sociale de plus en plus forte en matière d'informations sur les résultats et surtout sur l'efficacité des établissements a accompagné la prise de conscience par l'ensemble de la société française du rôle de l'École dans la réussite.

La presse s'est employée très tôt à satisfaire cette demande en publiant des " palmarès de lycées " établis en fonction du taux de réussite de leurs élèves au baccalauréat, " palmarès " qui étaient directement inspirés de la logique du " *ranking* " à l'anglo-saxonne. Ces " palmarès " ont immédiatement fait l'objet de deux critiques fortes de la part des enseignants et des responsables d'établissement.

- S'intéresser au seul taux de réussite au baccalauréat, c'est accepter de juger un établissement uniquement sur le " dernier obstacle de la course " que constitue la scolarité dans un lycée. C'est négliger le fait que le lycée peut sélectionner ses élèves pour ne conserver " en fin de course " que ceux dont il juge qu'ils vont réussir le baccalauréat.
- S'intéresser au seul taux effectif de réussite au baccalauréat, c'est laisser de côté l'action propre du lycée, ce qu'il a " ajouté ", voire " retranché " au niveau initial des élèves qu'il a accueillis. En d'autres termes, si un lycée a un bon taux de réussite au baccalauréat, est-ce dû au fait qu'il a reçu (voire sélectionné) de bons élèves, dotés de bonnes méthodes de travail, qui ont pu obtenir le baccalauréat sans effort particulier de sa part, ou bien, est-ce dû au fait qu'il a su, tout au long d'une scolarité, développer chez des élèves peut-être moins bien dotés au départ, les connaissances et les capacités qui ont permis leur succès ?

C'est pourquoi les indicateurs de performance, rendus publics depuis maintenant plus de 10 ans<sup>22</sup>, combinent deux principes qui visent à répondre directement aux deux critiques faites aux " palmarès de lycées " en proposant, d'une part, de porter plusieurs regards sur la performance d'un lycée, et en s'efforçant, d'autre part, d'apprécier la " valeur ajoutée " de ce lycée.

Trois indicateurs sont proposés, tous construits en fonction de l'objectif essentiel qui est fixé aux lycées :

Le taux de réussite au baccalauréat : c'est l'indicateur le plus traditionnel, le plus connu et surtout le plus facile à établir. Il rapporte le nombre d'élèves du lycée reçus au baccalauréat au nombre d'élèves présentés. Mais on sait qu'il est insuffisant pour rendre compte de l'efficacité d'ensemble d'un lycée.

Le taux d'accès au baccalauréat : cet indicateur évalue, pour un élève entrant dans un lycée la probabilité qu'il obtienne le baccalauréat à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans le lycée, et ceci quel que soit le nombre d'années nécessaire. Contrairement au précédent, cet indicateur s'intéresse à l'ensemble de la scolarité dans le lycée.

La proportion de bacheliers parmi les sortants présente, parmi les élèves qui ont quitté l'établissement, quelles qu'en soient les raisons, la proportion de ceux qui l'ont quitté avec le baccalauréat. Un lycée qui sélectionne ses élèves et qui n'autorise pas (ou très peu) le redoublement aura, pour cet indicateur, une valeur plus faible qu'un lycée qui laisse plusieurs chances à ses élèves.

Pour chacun de ces indicateurs, une appréciation de la "valeur ajoutée" de l'établissement, c'est-à-dire de son efficacité propre, est calculée en tenant compte des caractéristiques des élèves qu'il accueille.

#### **4. Des dispositifs spécifiques d'évaluation de politique éducative**

##### **Un exemple : la diminution sensible des effectifs des élèves dans certaines petites classes de l'enseignement primaire.**

Cette évaluation spécifique a été réalisée dans le cadre du " plan de prévention de l'illettrisme " mis en place par le ministère en 2002.

L'importance politique de ce plan, qui visait à améliorer à la fois l'efficacité

---

<sup>22</sup> Ces indicateurs peuvent être consultés sur le site Web du Ministère : <http://www.education.gouv.fr>

et l'équité de notre Ecole, tenait à ce que, selon la définition que l'on retient, 5 à 10 % des jeunes de France sont en danger d'illettrisme quand ils atteignent l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, fixé chez nous à 16 ans. Ce plan combinait pour l'essentiel des mesures visant à prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dès le début de leur scolarité, dès le début de leur apprentissage de la lecture.

### **Une question très discutée, l'impact des effectifs des classes sur les progrès des élèves.**

L'idée qu'une diminution des effectifs des classes devrait entraîner de façon quasi-automatique une amélioration des résultats des élèves, est très répandue. Or de nombreux travaux de recherche confirment que pour des tailles de classe de l'ordre de 20 à 25 élèves, telles que nous les connaissons en France dans l'enseignement primaire, il n'y a aucun effet à attendre d'une diminution de la taille des classes sur les progrès des élèves.

Cette conclusion générale souffre une exception : " Il semble exister un effet positif – mais faible – sur les progrès des élèves, effet observé presque uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire, qui semble ne se produire que si l'on procède à une forte réduction de la taille des classes, et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées. Cet effet semble durable, même après que les élèves ont rejoint de grandes classes ".<sup>23</sup>

Les responsables du système éducatif se sont emparés de cette exception et ont demandé le suivi d'une expérimentation sur le terrain, dans le cadre habituel des écoles et de la scolarité, pour évaluer l'impact d'une forte diminution des effectifs d'élèves dans des classes de cours préparatoire (classe du premier apprentissage de la lecture).

Il ne s'agissait pas de monter " une expérimentation de laboratoire "<sup>24</sup>, mais bien une expérimentation de terrain, gérable par les écoles et les enseignants eux-mêmes, en comparant des classes expérimentales de 10 à 12 élèves à des classes témoins d'effectif normal de 20 à 25 élèves. Afin d'apprécier les progrès des élèves au cours de l'année et d'examiner si ces progrès sont liés à des modifications de pratiques éducatives et pédagogiques mises

<sup>23</sup> Avis n°1 du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, consultable sur <http://www.cisad.adc.education.fr/hcee>.

<sup>24</sup> Note évaluation DEP n° 05-33 (2005). L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoire.

en œuvre grâce à la baisse des effectifs, un ensemble d'instruments spécifiques d'évaluation a été créé.

Il s'agissait à l'époque d'une pratique relativement nouvelle dont il est souhaitable qu'elle constitue un pas décisif vers la mise en place d'autres expérimentations de mesures de politique éducative, expérimentations qui ont jusqu'ici été relativement peu pratiquées en France. Depuis septembre 2008, une évaluation de cet ordre a été mise en place pour évaluer les effets de l'expérimentation de l'enseignement de science et de technologie (EIST) au collège. Cette évaluation, débutée avec des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> et recevant cet enseignement spécifique, sera menée pendant 4 ans, jusqu'à ce qu'ils parviennent à la fin du collège.

## 5. L'évolution actuelle du dispositif d'évaluation des acquis des élèves

La mise en place du socle commun des connaissances et des compétences, associée aux nouvelles dispositions de la Loi de finances a conduit à revoir sensiblement le dispositif national d'évaluation des acquis des élèves tout au long de la scolarité obligatoire, pour apporter une réponse à trois questions importantes :

### **Comment aider les enseignants à repérer les élèves qui vont avoir du mal à atteindre le niveau d'exigence d'un ou plusieurs des piliers du socle ?**

Deux protocoles nationaux d'évaluation des résultats scolaires des élèves ont été mis en place par la DGESCO<sup>25</sup> en janvier 2009 pour les élèves de CM2 et en mai 2009 pour les élèves de CE1 dans le but de dresser un bilan complet des connaissances et compétences acquises en français et en mathématiques par chaque élève. Les épreuves sont conçues en référence aux progressions des nouveaux programmes de l'école primaire, elles-mêmes directement liées aux deux premiers paliers du socle commun de connaissances et de compétences. Les évaluations mesurent le niveau des élèves en lecture, écriture, vocabulaire, orthographe, numération, calcul, géométrie, grandeurs et mesures, organisation et gestion de données.

Les élèves en grande difficulté seront les bénéficiaires privilégiés des deux heures de soutien hebdomadaire et des stages de remise à niveau pen-

<sup>25</sup> Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.



dant les vacances. Les élèves ne maîtrisant pas encore suffisamment les fondamentaux feront l'objet d'une pédagogie adaptée dans le cadre de la classe.

Les résultats aux niveaux national, académique et départemental sont accessibles sur un site du ministère de l'éducation nationale. Les données seront utilisées comme indicateurs de pilotage au niveau des écoles, des établissements, départements, académies et au niveau national.

Les " traditionnelles " évaluations diagnostiques de CE2 et de 6ème ne sont pas renouvelées au niveau national.

### **Comment rendre compte au Parlement et à la Nation de l'évolution des compétences des élèves au regard du socle ?**

Les évaluations nécessaires à la présentation de deux indicateurs nationaux de l'enseignement scolaire ont été mises en place depuis mars 2007<sup>26</sup>; ces indicateurs doivent rendre compte de " la proportion des élèves maîtrisant, en fin d'école, d'une part, en fin de collège, d'autre part, les compétences de base en référence au socle commun en français et en mathématiques ". Ils sont établis à partir d'échantillons représentatifs d'élèves des différents types et réseaux d'établissements scolaires des secteurs public et privé. Il sera ainsi possible de suivre au niveau national l'évolution des proportions d'élèves maîtrisant les compétences de base essentielles, ainsi que l'évolution des écarts entre les différentes populations.

Les résultats les plus récents (2009) indiquent que, en fin de CM2, 88,8 % des élèves maîtrisent les compétences de base en français et 91,3 % des élèves les maîtrisent en mathématiques. En fin de 3ème, 80,9 % des élèves maîtrisent les compétences de base en français et 89,4 % des élèves les maîtrisent en mathématiques.

En français, à l'école, les filles sont plus nombreuses que les garçons à maîtriser les compétences de base (92 % des filles contre 85,6 % des garçons). La différence est plus marquée au collège (85,6 % des filles contre 76,2 % des garçons). En mathématiques, il n'y pas de différence significative entre les garçons et les filles, à l'école (91,1 % des filles contre 91,3 % des garçons) comme au collège (88,6 % des filles contre 90,2 % des garçons).

Si l'on tient compte des marges d'incertitude inhérentes à ce type d'en-

---

<sup>26</sup> ROCHER, T. (2008), "Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège", *Note d'information DEPP* n° 08.37.

quêtes procédant par échantillonnage, aucune différence significative n'apparaît entre les résultats de 2009 et ceux des deux années précédentes.

### **Comment attester de la maîtrise progressive par chaque élève des compétences de chaque pilier du socle ?**

Il est prévu que l'attestation de la maîtrise par chaque élève des compétences du socle sera de la responsabilité des enseignants qui feront le point des acquis de leurs élèves à la fin de chaque palier (CE1, CM2, 3ème). Ils disposeront pour ce faire de références et de critères nationaux, définis et décrits par des groupes d'experts. Ces informations sur les compétences attendues à chaque niveau leur seront données dans des guides méthodologiques fournis par la DGESCO. Les enseignants enregistreront, pour chaque élève, ses compétences acquises dans le livret scolaire pour attester progressivement des compétences et connaissances acquises au cours de sa scolarité.

Une fois ce dispositif mis en place, l'intervention de la DEPP consistera en un recueil et une exploitation statistique sur échantillons des attestations de compétences délivrées par les enseignants afin de rendre compte au Parlement de la maîtrise progressive des compétences du socle à chacun des trois paliers.

La confrontation des évolutions de ces indicateurs issus de la procédure d'attestation de socle mise en œuvre par le " terrain " avec celles des indicateurs issus d'évaluations standardisées nationales permettra, si besoin, aux décideurs responsables des instructions pédagogiques de réguler les instructions données aux enseignants en la matière.

### **Conclusions**

L'ensemble de ce système d'évaluation, composé de dispositifs divers et complémentaires les uns des autres, s'efforce de présenter des résultats aux responsables des prises de décisions à tous niveaux.

Trois points méritent d'être soulignés :

C'est un système dynamique qui a pour ambition de " couvrir " progressivement tous les aspects du système éducatif et doit constituer un ensemble cohérent, permettant d'apprécier les résultats et de fournir des outils de pilotage aussi bien au niveau national – pour le Ministre et le Parlement – qu'au niveau de la classe – pour chaque enseignant ;

Ce système est l'objet d'un effort très important de **diffusion publique**, de **formation** et d'**information**. La transparence des résultats de ces travaux est une exigence de démocratie et d'efficacité. Il est essentiel de donner à tous ceux qui doivent s'en servir, les moyens de le faire au mieux et de façon efficace.

L'ensemble de ces dispositifs d'évaluation permet de porter un nouveau regard à la question de l'évolution du "niveau des élèves" au fil du temps.

Enfin, il faut souligner une idée essentielle d'un point de vue déontologique : Ces travaux d'évaluation permettent d'éclairer les décisions des responsables. Ils les aident à formuler des hypothèses d'actions et ils leur permettent de vérifier le bien fondé de ces hypothèses. Ils constituent ainsi des outils indispensables à un exercice éclairé de leurs responsabilités politiques, mais ils ne donnent pas de solutions toutes faites aux problèmes rencontrés dans le système éducatif.

## Bibliographie

- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (2009), *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Editions du Seuil, Paris.
- BOTTANI, N, VRIGNAUD P. (2005), "La France et les évaluations internationales", *Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, 16, 180 p.
- CEARD, M-T, REMOND, M., VARIER, M. (2003), "L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps", *Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, 11, 147 p.
- CYTERMANN, J.-R., DEMEUSE, M. (2005), "La lecture des indicateurs internationaux en France", *Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, 18, 94 p.
- "Dix-huit questions sur le système éducatif : synthèses de travaux de la DEP (2003)", *Éducation et formations*, n° 66 spécial.
- DURU-BELLAT, M., MONS, N., SUCHAUT, B. (2004), "Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs - quelques enseignements de l'enquête PISA", *Les notes de l'IREDU* 04/02.
- FORESTIER, C., THELOT, C., EMIN, J.-C. (2007), *Que vaut l'enseignement en France ?* Éditions Stock, Paris.
- "L'état de l'École. 30 indicateurs sur le système éducatif français", Publication de la DEPP n°18, octobre 2008.
- LEVASSEUR, J. (2006), "Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)", *Revue internationale d'éducation*, SEVRES, n°43, pp 127-140.
- MURAT, F. et ROCHER, T. (2002-2003), "La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans", *France Portrait Social*, INSEE 2002/2003.

- POUJEAU, J (2003), *Une sociologie d'Etat : l'école et ses experts en France*, Éditions Raison d'agir, Paris.
- REMOND, M. (2005), "Regards croisés sur les évaluations institutionnelles", *Repères* n° 31, pp. 113 – 140.
- Repères et Références statistiques, année 2008*, Publication DEPP.
- ROBIN, I., ROCHER, T. (2002), "La compétence en lecture des jeunes de 15 ans : une comparaison internationale", *Données Sociales*, INSEE, 2002.
- ROCHER, T. (2003), "La méthodologie des évaluations internationales de compétences", *Psychologie et Psychométrie*, Vol. 24, N°2/3 – pp. 117-146.
- ROCHER, T. (2008), "Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège", *Note d'information DEPP* N° 08.37.
- SALINES, M. et VRIGNAUD, P. (2001), "Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans", *Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, 2, 90 p.
- VRIGNAUD, P. (2001a), "Le fonctionnement différentiel des items : méthodologie du contrôle des biais dans l'adaptation des épreuves pour les enquêtes internationales", in C. Sabatier & P. Dassen (Éds), *Cultures, développements et éducation. Autres enfants, autres écoles*. (pp. 185-197), L'Harmattan, Paris.
- VRIGNAUD, P. (2001b), "Évaluations sans frontières: comparaisons interculturelles dans le domaine de la cognition", in M. Huteau (Éd), *Les figures de l'intelligence*, pp. 79-115, Éditions et Applications Psychologiques, Paris.
- VRIGNAUD, P. (2002), "Les biais de mesure : savoir les identifier pour y remédier", *Bulletin de Psychologie*, 55(6), pp. 625-634.
- VRIGNAUD, P. (2003), "Objectivité et authenticité dans l'évaluation. Avantages et inconvénients des Questions à Choix Multiples et des Questions à Réponses Complexes : importance du format de réponse pour l'évaluation des compétences verbales", *Psychologie et Psychométrie*, 24, pp. 147 -188.

### Sitographie :

<http://www.educ-eval.education.fr/>  
<http://cisad.adc.education.fr/hcee/>

# Evaluación de la Educación primaria

M<sup>a</sup> JESÚS PÉREZ ZORRILLA  
*Instituto de Evaluación*

*El artículo analiza el sistema de evaluación que la Ley Orgánica de Educación promulgada en 2006 ha previsto para dar a conocer el estado del sistema educativo. Presenta así los objetivos y el desarrollo de un proceso de evaluación orientado a proporcionar un conocimiento global del funcionamiento y los resultados en el nivel de sexto curso de la enseñanza primaria, mediante la valoración del grado de adquisición de las competencias básicas del alumnado en cuatro áreas del currículo. En segundo lugar se describen los medios aplicados para conocer el progreso del alumnado y los posibles cambios aparecidos, así como analizar la influencia que presentan en los resultados factores tales como el sexo, la edad de comienzo de la escolarización, el entorno o la situación socioeconómica. Por último, se resumen las conclusiones, que indican una cierta estabilidad del sistema educativo, aunque tendente a la mejora, entre 1999 y 2007, así como una clara influencia del entorno familiar y social en los resultados.*

Desde que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE) incluyera, dentro del contexto de una mejora cualitativa de la enseñanza, un papel relevante a la evaluación general del sistema educativo y, más recientemente, desde que la Ley Orgánica de Educación (LOE) dedicara su Título VI a esta evaluación se puede apreciar la importancia que la Administración del Estado concede a este hecho.

Por todo ello, se ha establecido un sistema de evaluación que constituye siempre un instrumento privilegiado para conocer el estado del sistema educativo, de forma que se puedan adoptar con rigor las medidas de mejora que se consideren más eficaces. Así, en lo que se refiere a la Educación primaria, se ha evaluado periódicamente (cursos 1994-1995, 1998-1999 y 2002-03) el último curso (sexto curso –12 años–) de esta etapa educativa, con el fin de conocer tanto los logros y progresos que puedan existir en los resultados que obtiene el alumnado, como la incidencia que en ellos puedan tener los procesos educativos.

## Objetivos

El objetivo principal de esta evaluación es doble. En primer lugar, conocer el grado de adquisición de competencias del alumnado del último curso de la Educación primaria en cuatro áreas del currículo (Conocimiento del medio natural, social y cultural, Lengua castellana –comprensión y expresión escrita–, Lengua inglesa y Matemáticas). Este objetivo se ha concretado en el análisis de la adquisición de las siguientes competencias:

- *Área de Conocimiento del medio natural, social y cultural*: Reconocimiento de cuestiones científicas, comprensión de procesos y conceptos, aplicación del pensamiento científico, y análisis y explicación multicausal de fenómenos.
- *Área de Lengua castellana y literatura*: *Comprensión lectora* (comprensión literal, reorganización y comprensión global, inferencia, lectura crítica y apreciación lectora). *Expresión escrita* (utilización de un léxico apropiado, adecuado al contexto, cohesionado, coherente y con corrección lingüística apropiada al nivel educativo).
- *Área de Lengua inglesa*: Comprensión y expresión, tanto oral, como escrita. Para la evaluación de esta área se ha tenido como base el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*.
- *Área de Matemáticas*: Comprensión de conceptos, razonamientos y generalizaciones, los cálculos sencillos, las definiciones habituales y los procedimientos para resolver problemas planteados en situaciones reales.

Un segundo objetivo consiste en conocer el progreso del alumnado y los posibles cambios aparecidos a través de la comparación de los resultados obtenidos a lo largo de las evaluaciones realizadas.

Por otro lado, los resultados obtenidos han sido puestos en relación con los procesos educativos y con factores contextuales de modo que se puedan obtener conclusiones en cuanto a las relaciones entre unos y otros.

## Muestra

Las sucesivas evaluaciones tienen un carácter muestral. La unidad muestral primaria en estas evaluaciones es la alumna o el alumno de sexto curso. El muestreo es bietápico por conglomerados y estratificado. Las variables de estratificación son la comunidad autónoma y la titularidad de los centros educativos. La primera variable da lugar a dieciocho grandes estratos: las diecisiete comunidades autónomas y el territorio administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia. La variable *titularidad* diferencia entre centros públicos y centros privados, incluyendo en éstos tanto a centros privados propiamente dichos, como a los gestionados con fondos públicos (centros privados concertados).

Además de las alumnas y los alumnos de sexto curso de Educación primaria forman parte de la muestra las tutoras o los tutores de las clases de los alumnos seleccionados, las directoras o los directores de los centros seleccionados y las familias del alumnado seleccionado.

En la última evaluación (2007) el tamaño de la muestra lograda fue de 9.446 alumnos, 450 centros, 434 tutores, 426 directores y 8.116 familias.

## Las pruebas

Las bases para elaborar las pruebas son las matrices de especificaciones correspondientes a cada una de las áreas que incluyen las destrezas objeto de la evaluación y los bloques de contenidos curriculares correspondientes. De este modo, cada elemento de la matriz representa el desempeño de una destreza determinada para un bloque de contenidos curriculares concreto.

Las destrezas correspondientes al área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* evaluadas son:

- Comprensión lectora para obtener datos e ideas implícitas y explícitas sobre el medio físico y social.
- Reconocimiento de cuestiones científicas: identificación de problemas que pueden ser objeto de la investigación científica, capacidad para buscar la información científica que se precise y reconocimiento de las características fundamentales de la ciencia.
- Comprensión de los procesos y conceptos del mundo natural, social y cultural.

- Aplicación del pensamiento científico a situaciones cotidianas: utilización de los conceptos y procedimientos adecuados, e identificación de los factores que influyen en los cambios o en los resultados en una situación determinada.
- Análisis y explicación multicausal de fenómenos sociales, culturales e históricos. Incluye la capacidad de relacionar datos con resultados y conclusiones que permiten emitir juicios sobre aspectos de la vida relacionados con el mundo natural, social y cultural.

Los bloques curriculares sobre los que se miden las destrezas son: el ser humano y la salud, el paisaje, el medio físico, los seres vivos, los materiales y sus propiedades, población y actividades humanas, máquinas y aparatos, organización social, medios de comunicación y transporte, y cambios y paisajes históricos.

La evaluación realizada en el área de Lengua castellana y literatura se ha centrado en la comprensión y expresión. Se han tenido en cuenta cinco niveles de comprensión sobre diferentes tipos de texto siguiendo el criterio establecido tanto en las evaluaciones de la Educación primaria anteriores a ésta como en evaluaciones internacionales (PISA, PIRLS):

- Comprensión literal que permite la localización y obtención de la información explícita.
- Reorganización y comprensión global de la información explícita.
- Inferencia de otra nueva información que se pueda deducir del texto mediante conocimientos externos al propio texto (interpretar textos).
- Lectura crítica para reflexionar sobre el contenido y posibles inconsistencias de un texto.
- Apreciación lectora o reflexión sobre la forma y organización de un texto, y las intenciones de sus autores.

En el ámbito de la expresión escrita, se mide la capacidad del alumnado para utilizar un léxico apropiado, adaptado al contexto, cohesionado, coherente y con corrección lingüística apropiada al nivel que expertos en este nivel educativo consideren adecuado.

En el área de Lengua inglesa se evalúa la comprensión y la expresión oral y escrita en los siguientes ámbitos: personal, educativo y público en las siguientes habilidades y destrezas:

- Comprensión oral de información global y específica de diversos textos orales sencillos presentados en distintos soportes (vídeos y audio).



- Comprensión escrita que permita extraer la información global y específica de distintos textos escritos cortos y sencillos.
- Expresión escrita que permita completar breves textos escritos de estructura sencilla con apoyo visual y lingüístico.
- Expresión oral con producción de mensajes orales sencillos referidos a datos de identificación y gustos personales, y realización de breves descripciones de hechos, personas y objetos.

Las destrezas evaluadas en el área de Matemáticas son las siguientes:

- Comprensión lectora para obtener los datos e ideas implícitas y explícitas sobre el problema matemático.
- Comprensión de conceptos, razonamientos y generalizaciones (extraer la forma matemática de un problema expresado en lenguaje cotidiano).
- Cálculos sencillos o definiciones habituales.
- Procedimientos para resolver problemas planteados en situaciones reales con modelos matemáticos aplicables para su resolución.

Estas destrezas se aplican a los siguientes bloques de contenidos: sistemas de numeración decimal, operaciones y cálculo, expresiones numéricas, porcentajes y fracciones, sistema métrico decimal, medidas de grados, medidas de tiempo, elementos geométricos del plano, elementos geométricos del espacio, sistemas de representación y referencia, perímetros, áreas y volúmenes, representación e interpretación de gráficas y cálculo de probabilidades.

Para cada una de las cuatro áreas objeto de la evaluación se han elaborado cinco modelos diferentes de pruebas. En cada modelo, la mitad de las preguntas son comunes a todos ellos y también a las evaluaciones previas para poder comparar los resultados de cada evaluación con las anteriores. La otra mitad de las preguntas de cada modelo son específicas de cada uno de ellos.

La utilización de modelos permite incluir un alto número de preguntas y cubrir más ampliamente el currículo de forma que se pueda valorar en qué grado el alumnado ha adquirido las destrezas, habilidades, competencias básicas, etc.

Las preguntas son mayoritariamente ítems de opción múltiple con cuatro opciones y una sola correcta y, en menor medida, se han incluido algunas preguntas abiertas de respuesta construida, breve o larga y de completar textos. Además, todas las pruebas específicas de cada área han incluido una batería de preguntas sobre las actitudes del alumnado hacia las respectivas áreas evaluadas.

## Cuestionarios

Se ha recogido información de las variables de proceso y entorno y de las actitudes del alumnado para conocer y valorar la incidencia que tienen en los resultados educativos.

Las actitudes que los alumnos tienen ante las diferentes materias están directamente relacionadas con el interés y la atención que les prestan. Por ello se incluye una serie de preguntas en las que se pone de manifiesto el mayor o menor gusto que el alumnado tiene por las diferentes materias, su facilidad para aprender, su forma de trabajar en ellas, su mayor o menor independencia para afrontar los distintos tipos de tarea, la participación en trabajos comunes, etc.

En cuanto a las variables de proceso y entorno educativos se recoge información sobre tres grandes ámbitos:

*Los alumnos y sus familias:* sexo y edad del estudiante, estructura y perfiles familiares; edad, profesión y nivel cultural de los padres, condición de inmigrantes, número de libros y recursos que el alumno tiene en casa, comienzo de la escolaridad, expectativas académicas del alumnado y de su familia, repetición de curso, tiempo dedicado y ayudas para la realización de deberes, tiempo dedicado a actividades extraescolares, relaciones familiares, valoración de las diferentes áreas de estudio y seguimiento de los estudios por las familias.

*La institución escolar:* opinión del alumnado y de las familias sobre el centro educativo, formas de comunicación entre el centro y las familias, satisfacción de las familias con el centro y con el profesorado, relaciones de las familias con el profesorado, conflictos de las familias con el profesorado, clima escolar, convivencia entre alumnos, coordinación didáctica del profesorado, perfil y formación del equipo directivo, formación inicial y continua del profesorado, asignación de tutorías y atención a la diversidad.

*Los procesos educativos:* organización de la clase, disciplina en el aula, preparación de las clases, presentación de los temas, el trabajo en clase, actividades de enseñanza-aprendizaje, uso de materiales y recursos, formas de evaluación, procedimientos de evaluación, funcionamiento de las tutorías, plan de convivencia del centro, trabajo en equipo del profesorado, frecuencia de reuniones de los equipos de profesores, temas tratados y orientación.

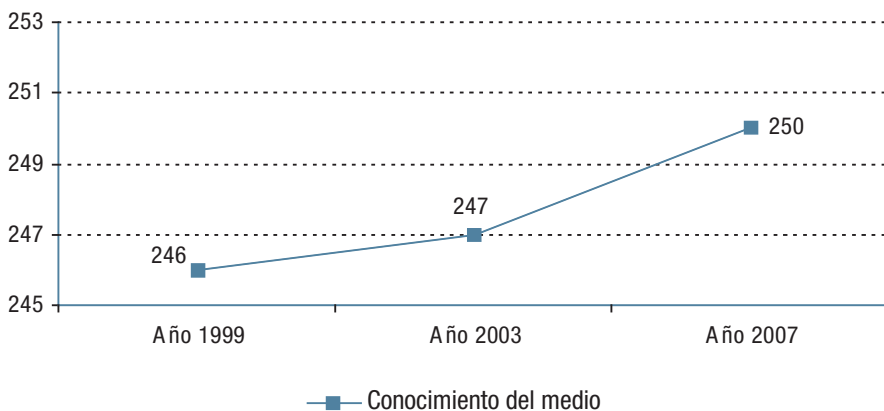
## Resultados

Los resultados globales aparecen en una escala de media global 250 para todas las áreas y en todas las evaluaciones por lo que no dan ninguna información por sí mismos, además, como se ha señalado anteriormente, la muestra es estatal y no se han considerado muestras significativas por comunidades autónomas, por lo que no se pueden ofrecer datos sobre rendimiento global del alumnado en dichas comunidades autónomas. Lo que sí permite esta evaluación es comparar, por ejemplo, estos resultados globales por cohortes de evaluaciones anteriores o por dimensiones o partes de las áreas evaluadas, como se ve en los puntos siguientes.

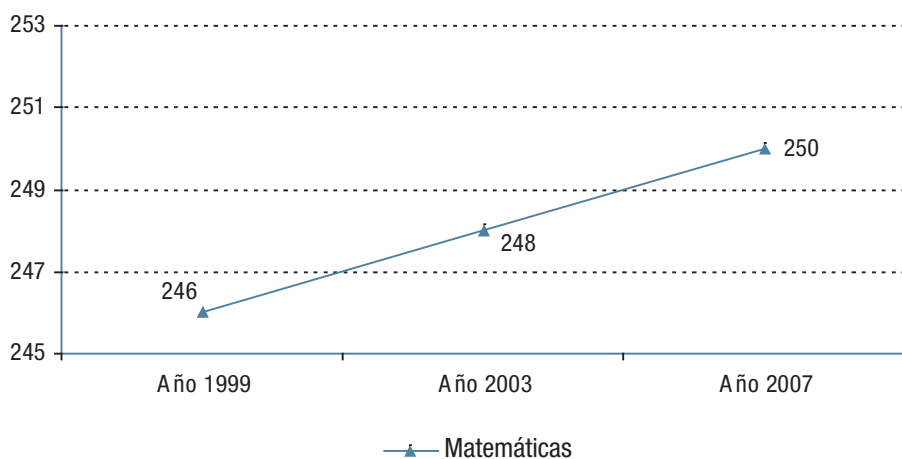
### Progresión de los resultados

Para realizar la comparación de los resultados de las sucesivas evaluaciones, el conjunto de ítems comunes a dichas evaluaciones se ha colocado en una escala común que permite realizar las comparaciones entre las tres cohortes (1999, 2003 y 2007) con la fiabilidad y validez necesarias para obtener conclusiones firmes.

Gráfico 1: Puntuaciones medias en las áreas evaluadas en los años 1999, 2003 y 2007



La media global de las pruebas de 2007 se fijó en 250 puntos y en relación con ella se ha calculado la media de las pruebas de las evaluaciones anteriores (ver *gráfico 1*). Al comparar estos resultados con los de evaluaciones anteriores en este mismo nivel educativo, se observa que desde 1999 hasta 2007 los resultados mejoran ligeramente en el área de *Conocimiento del medio físico social y natural*; y en el área de *Matemáticas* los resultados señalan una progresión de uno o dos puntos entre la primera y segunda evaluación y de cuatro entre la primera y la tercera evaluación, una diferencia que es estadísticamente significativa. En el área de *Lengua* existe una diferencia de dos puntos entre los resultados de la primera y la segunda evaluación y ninguna entre los de ésta y los obtenidos en la última. El estancamiento de los resultados entre las dos últimas evaluaciones hace que no existan diferencias significativas en los resultados en esta área.



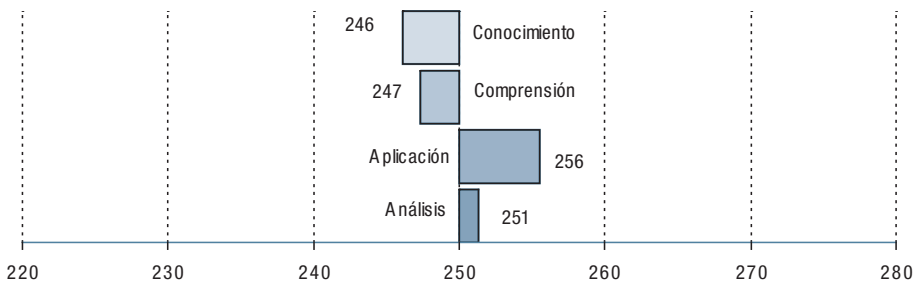
En cualquier caso puede pensarse que el sistema educativo español ha tenido un comportamiento estable entre las fechas consideradas, con una moderada mejoría en los resultados de los alumnos. Este comportamiento concuerda con el observado en los resultados del sistema educativo español en los estudios internacionales que permiten la valoración de las tendencias.

## Resultados por dimensiones

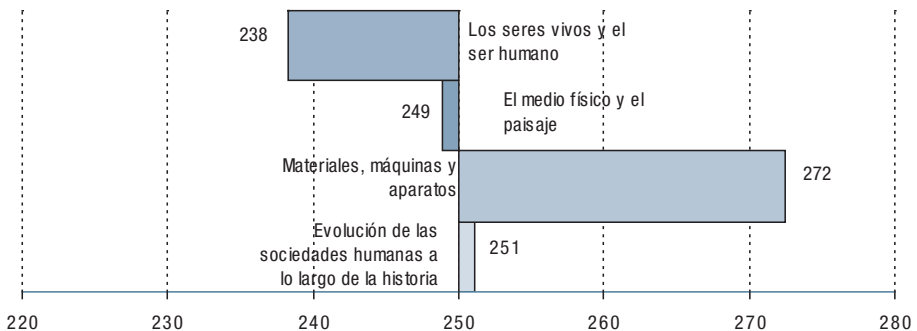
El estudio ofrece, además de resultados globales en cada área evaluada y su progresión a lo largo de ocho años, resultados en cada uno de los apartados o dimensiones en los que se han organizado, lo cual proporciona una información valiosa para el trabajo de los equipos docentes y el de los responsables, en los distintos niveles, del currículo establecido y del finalmente impartido.

En el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, el alumnado tiene más dificultades en las capacidades relativas a conocimiento y comprensión –con puntuaciones por debajo de la media– mientras que en análisis y aplicación los resultados obtenidos están por encima de la media (ver *gráfico 2*). En cuanto a los contenidos, los alumnos tienen resultados mejores en materiales, máquinas y aparatos y peores resultados en los contenidos referidos a los seres vivos y al ser humano (*gráfico 3*).

*Gráfico 2: Resultados por capacidades en Conocimiento del medio, natural, social y cultural*



*Gráfico 3: Resultados por bloques de contenidos en Conocimiento del medio, natural, social y cultural*



En función de los resultados obtenidos se han establecido unos niveles de competencia que permiten caracterizar el rendimiento del alumno medio en esta área en cuanto a lo que es o no capaz de hacer.

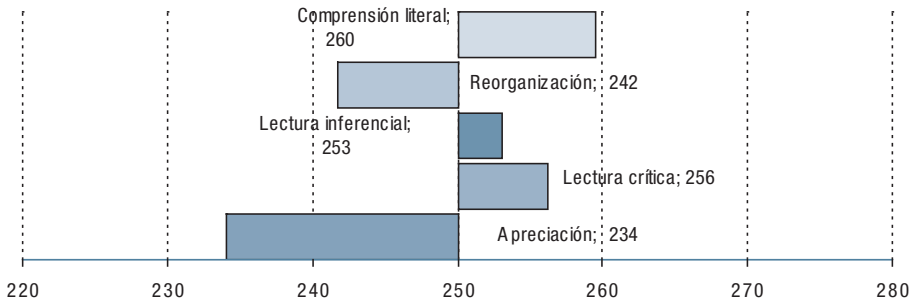
Es capaz de:

- Conocer aspectos básicos sobre el medio natural (como partes y funciones de los aparatos del cuerpo humano, la distribución del agua en el planeta Tierra) y sobre el medio social (como la emigración, los sectores y formas de producción, etc.)
- Utilizar imágenes para explicar fenómenos naturales, interpretar líneas del tiempo básicas, asociar un hecho natural con un fenómeno cotidiano y aportar soluciones personales a los problemas de la sociedad actual.

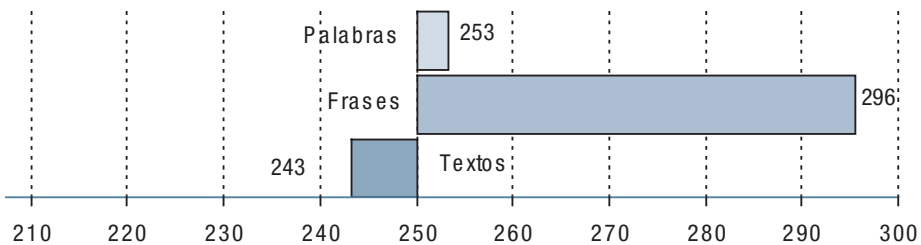
Por el contrario, tiene problemas para:

- Reconocer conceptos del medio natural como los nutrientes de los alimentos y relacionar el tiempo con el movimiento de rotación de la Tierra.
- Reconocer en el medio social aspectos más alejados de su ámbito, como los países miembros de la Unión Europea o establecer la relación entre la producción y el precio o la globalización y la ubicación de las empresas en países no desarrollados.

En el área de *Lengua castellana y literatura* los alumnos tienen un nivel de comprensión oral y escrita muy superior al que presentan en expresión escrita. Dentro de la comprensión, el alumnado obtiene resultados por encima de la media cuando tiene que hacer inferencias, criticar o apreciar lo que ha leído. Sin embargo, cuando se trata de reorganizar –sintetizar, esquematizar– o simplemente buscar un dato en lo que ha leído, sus resultados están por debajo de la media (ver *gráfico 4*). Por otro lado, estas competencias las aplica mejor sobre textos informativos y verbo-icónicos que sobre textos literarios.

*Gráfico 4: Resultados por niveles de comprensión en Lengua castellana*

En los análisis sobre expresión escrita, el nivel en el que mejor se desenvuelven los alumnos es en el de la frase, mientras que se les resiste la coherencia y la cohesión a la hora de componer un texto y la precisión en el uso de palabras concretas (ver *gráfico 5*).

*Gráfico 5: Resultados por niveles de expresión escrita en Lengua castellana<sup>1</sup>*

En función de los niveles a los que anteriormente se ha aludido, el rendimiento del alumno medio en esta área se caracteriza porque:

Es capaz de:

- Buscar información y realizar una lectura literal de textos informativos como anuncios y noticias. Reorganizar y sintetizar la información que

<sup>1</sup> La práctica totalidad de los gráficos de este informe están en una escala 220-280. Son pocas las ocasiones en las que se amplía dicha escala con el fin de recoger las puntuaciones más extremas del alumnado, es el caso de las puntuaciones en expresión escrita en *Lengua castellana* y todas las realizadas para analizar la *Lengua inglesa*.

aparece en textos dialogados o cartas. Realizar inferencias en anuncios, noticias y textos instructivos. Valorar el contenido de un texto instructivo y la intención de una información, la adecuación de un eslogan a un texto y la forma de un texto en aspectos como las acotaciones de un texto teatral y la intención comunicativa de signos ortográficos.

- En el uso de las palabras, utilizar de manera precisa sustantivos, adjetivos, adverbios y los enlaces más usuales para completar textos literarios; adecuar los verbos de uso habitual, aunque no frecuente, a las acciones correspondientes y utilizar adecuadamente las formas verbales.

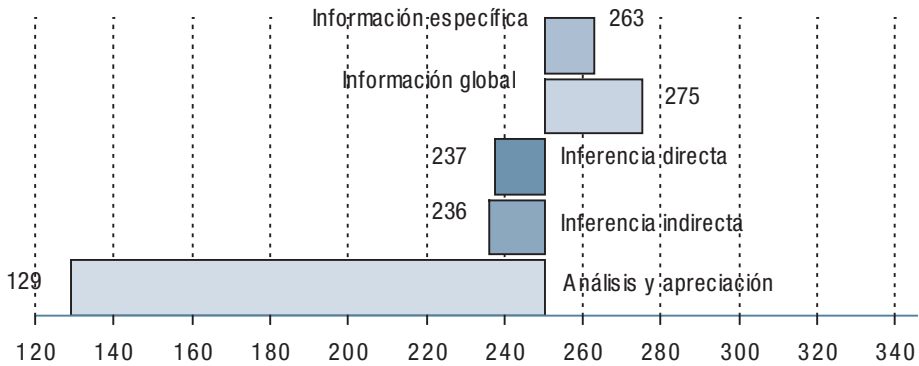
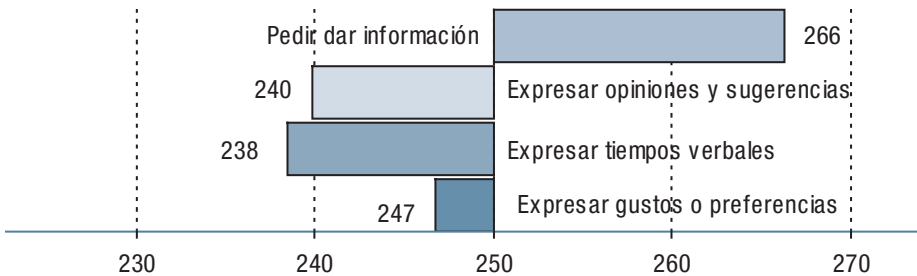
Por el contrario, tiene problemas para:

- Inferir la información de un texto, el contenido de una descripción o de una viñeta y las formas de ser, actuar y reaccionar de personajes en textos literarios como obras teatrales; también precisa ayuda para realizar valoraciones críticas sobre el conjunto de un texto leído o sobre un personaje o parte concreta del mismo.
- Reorganizar y redactar un texto a partir de las ideas expresadas en frases sueltas, conocer el significado de un adjetivo en relación con el sustantivo al que se refiere, utilizar con precisión adverbios, utilizar las formas verbales compuestas y sustituir palabras baúl por otras más precisas.

Al igual que ocurre en *Lengua castellana*, en *Lengua inglesa* los alumnos comprenden mejor que se expresan. Las diferencias entre ambas capacidades son en este caso mayores que las que aparecen en lengua castellana.

Los alumnos comprenden fundamentalmente informaciones globales y, en alguna medida, más precisas. Por el contrario, tienen serias dificultades para realizar inferencias y análisis (*gráfico 6*). Por escrito, tienen algunas dificultades para pedir una información concreta y muchas para expresar opiniones, gustos, preferencias y, sobre todo, para hacerlo utilizando los tiempos verbales correctos (*gráfico 7*).



Gráfico 6: Resultados por niveles de comprensión en *Lengua inglesa*Gráfico 7: Resultados en expresión escrita en *Lengua inglesa*

En función de los niveles analizados a partir de los resultados, el rendimiento del alumno medio en esta área se caracteriza porque:

Es capaz de:

- Buscar información explícita en lo que dice un personaje en un audiovisual y en el texto de un correo electrónico; completar una frase mediante una información concreta extraída del diálogo de un audio y de un texto; reconocer la idea principal tanto en textos breves escritos como en correos electrónicos.
- Escribir una presentación personal y utilizar adjetivos posesivos adecuados en la redacción corta.

Por el contrario, tiene problemas para:

- Extraer información de una audición dialogada, de un texto periodístico escrito, de un anuncio o de un correo electrónico; completar una frase relacionada con la información de un texto periodístico e interpretar la información sobre una secuencia temporal; dar una respuesta a una pregunta sobre una acción cotidiana observada; argumentar sobre preferencias personales; responder por escrito con datos propios o con los de otra persona, completar la información de un formulario o de una viñeta; describir sucintamente a una persona con dos o tres adjetivos.
- Expresar acciones en presente y en presente continuo y responder a preguntas en la misma forma verbal, así como expresar el verbo en pasado o en forma negativa.

Elaborar procedimientos y estrategias es lo que les resulta más fácil a los alumnos en *Matemáticas*. Su nivel de conocimientos conceptuales también está por encima de la media, pero en la resolución de problemas sus resultados son manifiestamente mejorables (*gráfico 8*). Son buenos los alumnos españoles organizando informaciones sencillas (gráficos, diagramas, etc.) y también obtienen resultados por encima de la media en números y operaciones. Sin embargo, están por debajo de sus propios resultados medios en geometría y, fundamentalmente, en medida de magnitudes (*gráfico 9*).

*Gráfico 8: Resultados por capacidades en Matemáticas*

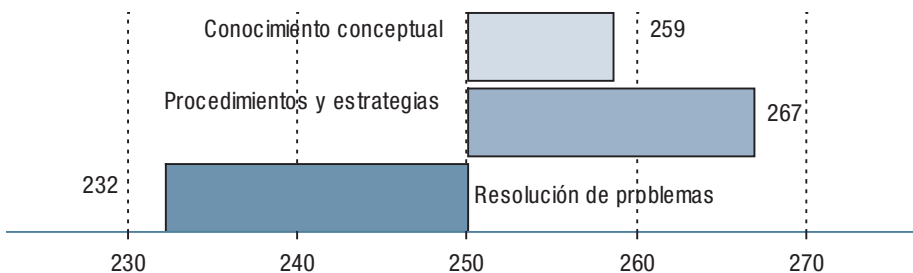
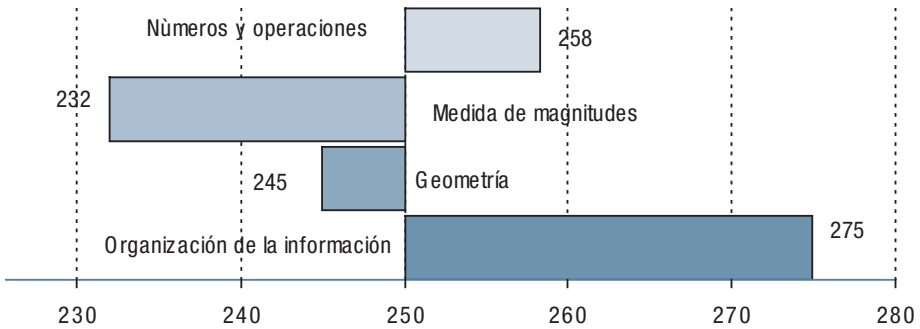


Gráfico 9: Resultados por bloques de contenidos de *Matemáticas*

El rendimiento del alumno medio en esta área se caracteriza porque:

Es capaz de:

- Conocer conceptos geométricos como el de perímetro o el concepto de ángulo obtuso; expresar en términos matemáticos –fracciones– un hecho de la vida cotidiana; leer e interpretar gráficas sencillas; aplicar procedimientos y estrategias para estimar las áreas de superficies poligonales y representar gráficamente los números decimales; resolver problemas con las siguientes características: tres operaciones (suma, resta y multiplicación), transformación de unidades de medida de la misma magnitud y números complejos con dos operaciones.

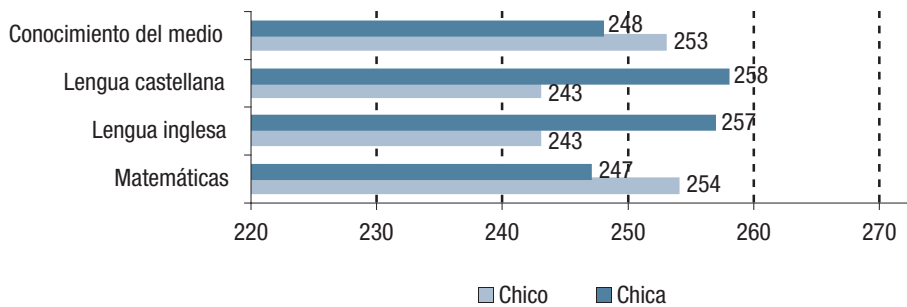
Por el contrario, tiene dificultades para:

- Conocer la equivalencia de distintas expresiones numéricas o el concepto de aleatoriedad e identificar formas geométricas poligonales; utilizar estrategias que le permitan encontrar la equivalencia entre fracciones, unidades de medida, calcular la probabilidad, comparar superficies iguales de formas distintas; identificar series numéricas y gráficas; identificar formas geométricas y volúmenes; aplicación del redondeo; grados y fracciones, resolver problemas que requieran conocer el valor posicional de los números decimales, el uso de paréntesis, fracciones y porcentajes conjuntamente, transformaciones de unidades de medida, completar datos de gráficas, combinar distintas magnitudes; hallar la medida de uno de los ángulos de diferentes figuras geométricas.

## Resultados en función del género

Si se analizan los resultados obtenidos por *niñas y niños*, se observan importantes diferencias (*gráfico 10*). Ellas son mejores en Lengua castellana e inglesa y ellos son ligeramente mejores en Conocimiento de medio y marcadamente superiores en Matemáticas. Las diferencias mayores se dan a favor de las chicas en las áreas de las lenguas. Estos resultados confirman los que presentan los alumnos españoles en los estudios nacionales e internacionales. También se corresponden con tendencias similares en la mayoría de los países de nuestro entorno.

Gráfico 10. Resultados en las áreas evaluadas por género



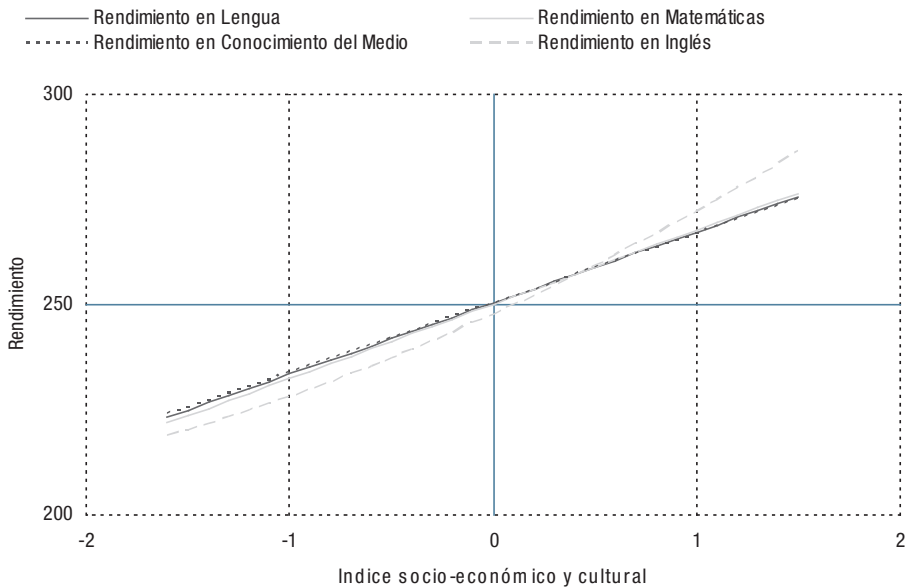
## Resultados en relación con la situación social, económica y cultural de alumnos y centros educativos

Las diferencias mayores entre los resultados de los alumnos están relacionadas con el **Índice del estatus económico social y cultural** de las familias a las que pertenecen. Entre las variables que más determinan este índice se encuentran el nivel de estudios de los padres, las expectativas que tienen sobre los estudios de sus hijos o el número de libros que hay en el hogar. Esta relación entre resultados y estatus social, económico y cultural de las familias es incuestionable (como ya señaló Coleman hace medio siglo) para el conjunto del alumnado, pero dicho estatus familiar no es “determinante” para individuos y escuelas concretas, de ahí que un número notable de alumnos de entornos muy desfavorecidos tienen resultados por encima de los promedios. Al mismo

tiempo, alumnos de entornos favorecidos tiene resultados por debajo de dichos promedios.

Pero en el conjunto de la población, si se observan los gradientes del *gráfico 11* (modificación de una variable en relación con otra, en este caso aumento de los rendimientos de las distintas áreas evaluadas en relación con el IESC), a medida que aumenta el IESC, aumentan las puntuaciones de los resultados en todas las áreas y especialmente en *Lengua inglesa* que, como se observa en la curva de representación de resultados, tiene una mayor dependencia del IESC, ya que cuando el índice es bajo, los resultados son más bajos que en las otras áreas, mientras que cuando el índice es alto, los resultados son más altos que los logrados en las demás áreas.

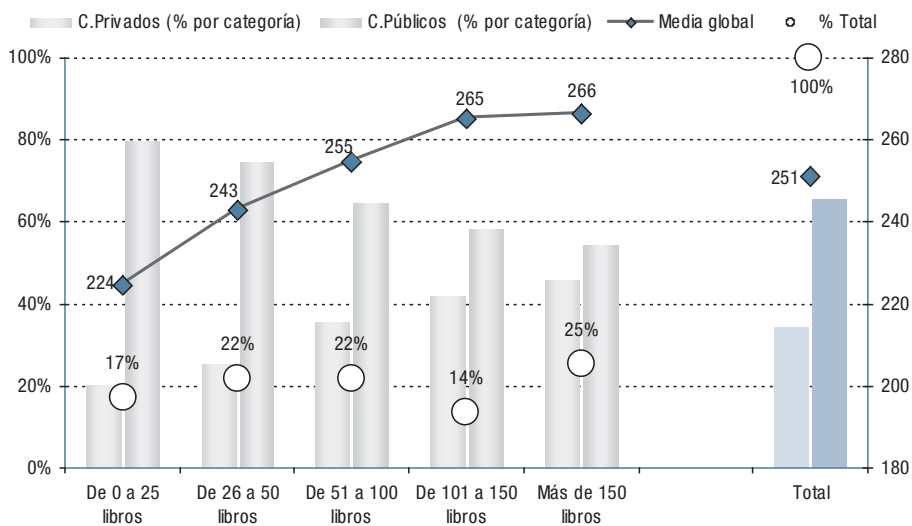
*Gráfico 11:* Relación entre el rendimiento y el IESC



El número de libros que el alumnado tiene en casa es una de las variables que han formado el IESC, pero por su fuerte relación con los resultados también se analiza de forma independiente. El *gráfico 12* pone de manifiesto la relación existente entre el número de libros que los alumnos dicen tener en

casa y los resultados que obtienen en *Lengua*. También se observa que el porcentaje de alumnos de centros privados desciende a medida que la escala que divide el número de libros aumenta, mientras que ocurre lo contrario con los porcentajes de alumnos de centros públicos.

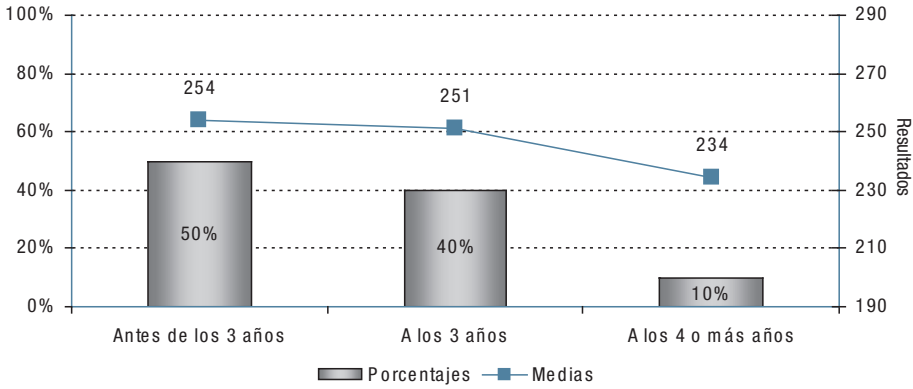
Gráfico 12: Relación entre los resultados en Lengua y el número de libros



### La influencia de otros factores en los resultados de los alumnos

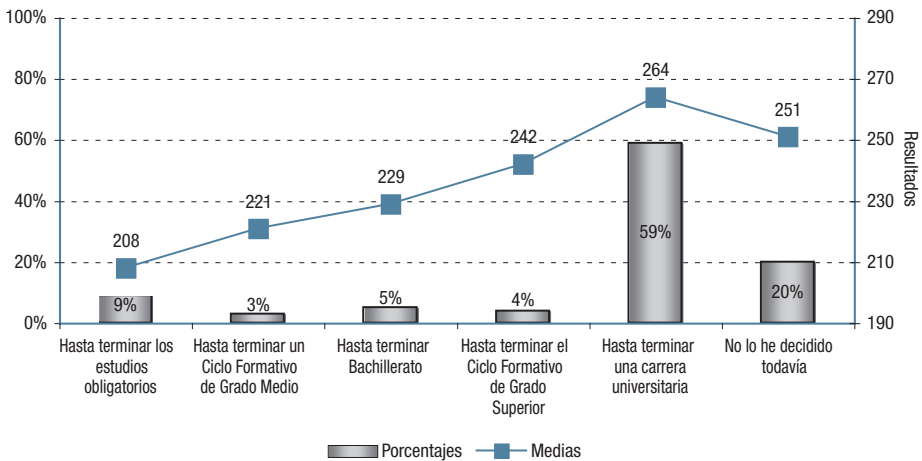
La edad de inicio de la escolarización es una variable que se relaciona con los resultados del alumnado. Cuanto antes los alumnos inician su socialización y la preparación de aprendizajes en la escuela, sus resultados son significativamente más altos (gráfico 13).

Gráfico 13: Diferencias en los resultados de Lengua según la edad de inicio de la escolaridad



El nivel de expectativas que el alumnado tiene sobre sus estudios es una variable que tradicionalmente guarda una relación muy marcada con los resultados. En el gráfico 14 puede observarse que casi un 60% de los alumnos tienen en su horizonte de formación llegar a terminar una carrera universitaria.

Gráfico 14: Diferencias en los resultados de Lengua según el nivel de expectativas de los alumnos en los estudios



Otras variables que marcan diferencias en los resultados del alumnado hacen referencia *al número de actividades extraescolares* que los niños realizan (a mayor número de actividades, menor rendimiento); esta variable, junto con el inicio de la escolaridad, es responsabilidad exclusiva de las familias y no está relacionada con el nivel económico o cultural. Desde el ámbito educativo, lo único que corresponde hacer es informar adecuadamente a los padres.

Si la escuela corrige diferencias y, en alguna medida, canaliza la igualdad de oportunidades es lógico presuponer que las diferencias en los resultados en relación con ella no existan o sean escasas, y así se ha confirmado en esta evaluación. Las mayores diferencias se han encontrado en relación con el *clima que se establece en las clases*, con la idea que el alumnado tiene de su tutor o tutora (relación con el tutor o tutora). Resultados más modestos de los alumnos se corresponden con una valoración suya menos positiva de sus tutores. Sin embargo, cuando la valoración que los alumnos hacen de su tutor es más positiva, sus resultados son mejores.

Los criterios que están en la base de *la agrupación de los alumnos* dentro de un mismo curso tienen relación con los resultados que estos alcanzan, siendo en la unión de dos de ellos –el equilibrio entre chicas y chicos y la heterogeneidad– en donde se han encontrado los resultados más altos.

De todas las variables relacionadas con la escuela es *la estabilidad del profesorado* la que mayores diferencias marca en los resultados, ya que se han encontrado casi 30 puntos de diferencia entre los resultados de aquellos alumnos que tienen un profesorado estable y aquellos otros con profesorado muy inestable.

Por último, la buena *dotación de ordenadores* y el buen nivel de asesoramiento y colaboración con el profesorado de los *servicios de orientación* están relacionados con unos resultados más altos.

A modo de conclusión, a partir de los datos de este estudio se podría afirmar lo siguiente:

- El sistema educativo español mantiene una estabilidad destacada si se consideran los resultados obtenidos por el alumnado de sexto curso de Educación primaria en los últimos años, con una mejora ligera, pero significativa, entre 1999 y 2007.
- El resultado del alumnado español viene condicionado por las circunstancias de su entorno familiar y escolar, como se confirma en todos los



- estudios de evaluación, nacionales e internacionales. Pero la actitud de cada alumno y alumna y la de sus familias, junto con el trabajo de los equipos docentes que los atienden y el funcionamiento de las escuelas a las que asisten son fundamentales para explicar los resultados individuales.
- El objetivo de toda evaluación es conocer para mejorar. Pues bien, la evaluación de la Educación primaria 2007 ofrece una rica información a docentes y responsables educativos y puede contribuir de modo decisivo a la mejora educativa.

### **Publicaciones sobre la evaluación de la Educación primaria:**

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (1996). *Lo que aprenden los alumnos de 12 años. Evaluación de la educación primaria: datos básicos 1995*. Madrid.

- (1997). *Evaluación de la educación primaria*. Madrid.
- (2001). *Evaluación de La Educación Primaria 1999*. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid.

- (2005). *Evaluación de la educación primaria 2003 Datos Básicos*. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2006). *Evaluación de la Expresión Oral: Educación Primaria 2003*. Madrid.



# L'état de l'Ecole : un souci de transparence

PAUL ESQUIEU  
MEN - DEPP<sup>1</sup>

*L'article explique la genèse des travaux qui ont donné lieu à la publication des rapports sur l'état de l'école, qui présentent depuis 1992 à l'opinion publique les résultats, les progrès et le degré d'obtention des objectifs poursuivis par l'action éducative et, d'une manière globale, l'évaluation du système éducatif. Après avoir brièvement présenté les origines et les lois qui ont constitué les fondements de ces travaux depuis 1980, l'auteur décrit la nature et les contenus de l'étude, les indicateurs utilisés et les stratégies d'évaluation, qui permettent d'extraire les grandes lignes définitives et évolutives du système éducatif et d'en reconnaître le parcours tout au long de différentes étapes. Pour conclure, l'auteur affirme que, selon le bilan globalement positif dressé après presque vingt ans d'existence de cet instrument, il est possible actuellement d'en évaluer la portée et l'influence, qui s'avère ne pas être d'un grand poids pour contribuer à l'évolution du système éducatif dans son ensemble.*

## L'état de l'Ecole : inscrit dans une évolution logique...

L'engagement, dans le courant de l'année 1990, des travaux ayant abouti, en janvier 1992, à la parution du premier compte-rendu annuel sur " l'état de l'Ecole ", n'est pas le fait du hasard. S'il a pu résulter, dans les faits, d'un heureux concours de circonstances favorables, il répond à un mouvement plus profond, à une demande pressante qui a touché la France, comme bien d'autres pays développés, à partir des années 1980.

Mouvement et tendance de fond qui pousse les administrations, les organismes publics, à rendre compte de leur activité, à la justifier en montrant sa qualité et son efficacité. Il ne suffit plus de demander des moyens, d'engager des dépenses, d'exécuter un budget, dont le volume ne saurait s'accroître indéfiniment et qui devient de plus en plus contraint. Face à ces moyens, il s'agit d'afficher les résultats obtenus, les progrès accomplis, les objectifs

---

<sup>1</sup> Paul Esquieu est le Directeur de *L'État de l'École*.

atteints ou non. Il faut ainsi rendre compte : pour démontrer d'abord le bon usage des fonds publics, mais aussi, plus largement, pour répondre à l'exigence démocratique du droit à l'information. Informer le citoyen, l'utilisateur, les personnels et les parents d'élèves, cela vaut notamment pour " leur " école, qui occupe en France une place essentielle, du fait du rôle qu'elle a joué dans notre histoire et dans la formation de notre société.

On peut rapidement résumer l'histoire de cette démarche en France. A la fin des années 1960, elle s'était engagée dans la " Rationalisation des choix budgétaires " (RCB). En 1990, l'évaluation des politiques publiques donnait lieu à un décret dont le rapport de présentation précisait que cette évaluation " *donne aux citoyens des informations et des appréciations objectives qui leur permettent de mieux fonder leur jugement sur la marche des services publics* ". Plus récemment, en 2001, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) prenait le relais. En matière d'éducation, le Comité national d'évaluation des universités était créé en 1985, et un Haut Conseil de l'évaluation de l'école se voyait chargé, en 2001, de rendre ses avis sur le fonctionnement du système éducatif.

### **...et fruit de circonstances favorables**

#### **La loi d'orientation du 10 juillet 1989.**

Cette loi revêt non seulement une valeur symbolique forte - elle est votée quasiment deux siècles jour pour jour après le début de la Révolution française - mais se révèle assez fondamentale en lançant des réformes d'ampleur (la mise en place des cycles d'apprentissage, la création des instituts universitaires de formation des maîtres -IUFM-), en posant de grands principes (article 1 : "*l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique*"), en fixant ou confirmant aussi de grands objectifs (article 3 : "*La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat*").

Le rapport annexé à cette loi en reprend et détaille certains points ; il insiste sur le besoin d'une évaluation qui " *s'applique à tout le système éducatif : les élèves, les étudiants, les personnels, les établissements, les services extérieurs, l'administration centrale... elle contribue à l'amélioration du système*

*éducatif en vérifiant la mise en oeuvre des objectifs éducatifs nationaux, en les adaptant aux différents publics auxquels ils s'adressent et en opérant une régulation permanente de l'ensemble du système éducatif ”.*

### **La création de la DEP.**

Ces missions d'évaluation sont d'abord confiées aux deux Inspections générales. Elles le seront aussi, inévitablement et dans les domaines qui la concernent plus particulièrement, à la nouvelle Direction créée, deux ans auparavant en 1987, au sein de l'Administration centrale : la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Il s'agit ainsi pour elle de piloter et exploiter chaque année les nouvelles opérations d'évaluation des acquis des élèves, auxquelles sont soumis l'ensemble des écoliers du Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année (CE2 ; 8 ans) et de collégiens de sixième (11 ans). Quant à sa mission de prospective, elle trouve à s'employer dans l'élaboration de scénarios et au suivi des grands objectifs quantitatifs fixés : assurer à tous une qualification minimale et porter 4 jeunes sur 5 au terme de l'enseignement secondaire.

### **L'arrivée d'un grand Directeur : Claude Thélot.**

Si le rôle de la DEP en matière d'évaluation et d'aide au pilotage se renforce progressivement à la fin des années 1980, il restait à traduire cette tendance en termes de travaux et de publications. Ce fut l'apport indiscutable à porter au crédit de celui qui devint son Directeur pendant 7 ans et qui contribua à renforcer considérablement l'expertise “ technique ” de cette Direction, son audience et sa diffusion.

Claude Thélot ne part pas de rien. Il découvre une Direction en état de marche, et saura s'appuyer sur une volonté politique forte d'action et de rénovation de notre système éducatif. Mais il va développer et consolider les outils d'analyse du système éducatif. Dans la foulée de la loi d'orientation de 1989, il est un farouche partisan de l'idée d'instaurer et d'installer une “ véritable culture de l'évaluation ” au sein de l'éducation nationale. Il se sert pour cela des résultats des nouvelles évaluations nationales qui concernent chaque année le million et demi d'élèves de CE2 et 6<sup>ème</sup>. Il s'appuiera aussi sur le développement qui s'engage des travaux statistiques au niveau international : l'OCDE et Eurostat réunissent alors les données, les outils et les experts de chaque pays pour jeter progressivement les bases de comparaisons de plus en plus solides des différents systèmes éducatifs : et les publier régulièrement avec “ Regards sur l'éducation ” pour l'OCDE, et les “ chiffres clés ” pour Eurostat.

La France a de son côté progressé en matière de publications statistiques. Depuis 1984, le ministère de l'éducation nationale a remplacé les anciens volumes, que la masse de données rendait quelque peu indigestes, par des annuaires structurés en double page (texte descriptif à gauche, tableaux à droite), suivant des thèmes regroupés en grandes catégories : budget et financement, établissements, personnels, élèves, étudiants et apprentis, examens et formation continue. Pour aider au pilotage du système, la DEP participe alors, avec d'autres Directions, à l'élaboration de " tableaux de bord ", susceptibles de guider l'action des responsables, à différents niveaux : national, régional c'est à dire académique pour l'éducation, départemental.

L'arrivée de M. Thélot à la tête de la DEP allait permettre de faire aboutir assez rapidement l'idée d'un document annuel de synthèse, articulé autour d'un nombre relativement restreint d'indicateurs, qui " rende compte " de l'état du système.

## **Nature et contenu de l'état de l'Ecole**

### ***Un nombre limité d'indicateurs de coûts, d'activité et de résultats***

Le premier numéro de l'état de l'Ecole va sortir assez vite : en janvier 2002. C'est dire que sa préparation, la définition de son contenu et la sélection de ses indicateurs n'ont pris qu'une année. Le terrain et les données étaient prêts. La volonté de le faire et l'accord politique n'ont pas traîné.

Le document est relativement dense, concentré autour d'une trentaine d'indicateurs, eux-aussi présentés en double-page : commentaire à gauche, tableaux et graphiques à droite. La grille des indicateurs est double. Ils sont d'une part structurés selon leur type ou catégorie : coûts, activité, résultats, ce qui s'inspire du modèle anglo-saxon input-output et conduit tout naturellement à une analyse de l'efficacité. Les indicateurs sont ensuite distingués ou répartis selon le champ sur lequel ils portent : ils sont soit généraux, ou plus particulièrement relatifs au premier degré, au second degré ou bien à l'enseignement supérieur. Le document tient donc à éviter lourdeur et complexité, avec le risque d'être réducteur : la préface emprunte au poète Paul Valéry pour reconnaître que " *ce qui est simple est toujours faux* ", mais ajouter " *ce qui ne l'est pas est inutilisable* ".

### ***Comparaisons dans le temps et l'espace***

Une autre caractéristique ou préoccupation forte de ce nouveau document est de fournir au lecteur des repères, des comparaisons à la fois dans le temps et dans l'espace. La situation du moment est assez systématiquement rapprochée d'une situation antérieure, souvent celle du début des années 1980. Comme les comparaisons internationales tendent également à se développer et à se structurer, l'état de l'Ecole va s'en faire l'écho.

Contrairement aux documents qui l'ont précédé, l'état de l'Ecole ne veut pas se centrer, tel un " annuaire classique " sur l'année en cours. Il sélectionne un ensemble structuré d'indicateurs, jugés les plus aptes à rendre compte de l'état du système éducatif. Il tient à en assurer un suivi fidèle, relativement stable dans le temps, qui ne soit pas soumis aux aléas - politiques ? - du moment.

### ***Recours à une multiplicité de sources***

L'état de l'Ecole recherche une vision la plus large possible de l'éducation et la formation. Il ne se limite pas à une approche restrictive ou administrative des dépenses (budgets), des élèves, personnels ou établissements relevant du seul ministère de l'Education nationale, parfois réduit, dans son histoire, au seul enseignement scolaire (hors supérieur).

Cette ambition fut d'emblée possible, en matière de dépenses, par l'établissement déjà ancien –au cours des années 1970- d'un compte de l'éducation proposant une analyse des financements venus des différentes sources possibles : ministères, collectivités territoriales, entreprises ou ménages. En matière de scolarisation, il s'agissait aussi d'ouvrir le champ d'analyse aux formations autres que celles dispensées dans les établissements de l'éducation nationale : principalement les formations agricoles ou sous statut d'apprenti. Ce fut progressivement rendu possible par l'extension d'un système d'information soigneusement codifié à l'ensemble des filières de formation. Enquêtes annuelles d'ailleurs complétées par un outil particulièrement précieux d'analyse des scolarités : les " panels " d'élèves dont le suivi individuel aura permis, à intervalles réguliers, d'apprécier l'influence propre de différents paramètres (sociaux, scolaires, géographiques,...) sur les parcours et la réussite scolaires.

D'autres sources ont été nécessaires et mobilisées pour rendre compte le plus largement possible de l'état de notre système éducatif. D'abord, les bases démographiques fournies par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) qui servent à tous les calculs de taux de scola-

risation et d'accès. Pour la mesure des différents résultats du système éducatif, ont été mobilisées des sources propres à l'éducation (évaluations des acquis des élèves), ou extérieures, s'agissant de l'insertion et du devenir professionnel des jeunes (notamment selon leur niveau de formation et de diplôme à l'issue de leur formation initiale). L'une de ces sources importantes et fréquemment utilisée est l'enquête Emploi de l'INSEE dont l'équivalent existe dans la plupart des pays de l'OCDE (labour force survey).

### Quelques grands résultats

La publication année après année d'un ensemble relativement stable d'indicateurs aura permis de dégager ou confirmer quelques grandes caractéristiques, difficilement contestables, de notre système éducatif. On peut en examiner quelques unes parmi les principales.

#### ***L'ampleur des évolutions intervenues dans les années 1960 et 1980***

Contrairement à une image ou une caricature qui lui colle parfois à la peau, notre système éducatif a connu, voire subi, de fortes transformations lors des dernières décennies. Mais cette évolution n'a pas été régulière ou linéaire. A deux fortes secousses ou poussées de scolarisation, qui n'ont pas manqué d'avoir des répercussions quantitatives comme qualitatives, encore sensibles de nos jours, a succédé depuis maintenant plus de 10 ans une période de grande stabilité voire de panne dans les progrès de scolarisation.

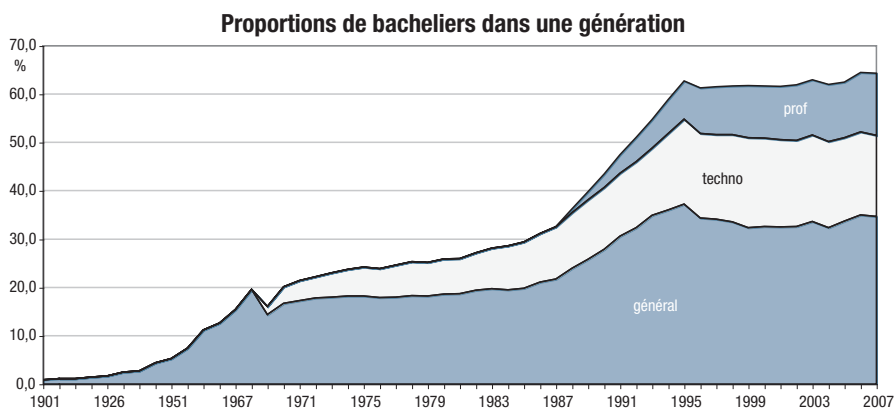
**Les années 60** sont vraiment celles où l'on va changer d'école, en même temps que de République. On assiste à un véritable bouleversement du paysage scolaire dû à l'essor de la scolarisation en maternelle et au prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. L'irruption brutale de l'ensemble des jeunes dans l'enseignement secondaire entraîne alors une véritable "*explosion scolaire*" dans les collèges, maillon intermédiaire (entre les écoles et les lycées) de la nouvelle architecture scolaire. Les réformes et les mutations, prolongées en 1975 par l'instauration du "collège unique", sont profondes et répondent à une double préoccupation, à la fois économique et démocratique. Mais la réalité des faits tendra plus d'une fois à résister aux intentions initiales. Au sein du collège, les filières de relégation (classes de fin d'études puis préprofessionnelles) se maintiendront bien plus longtemps que prévu, et continueront



de “sélectionner” jusqu’au milieu des années 80 bon nombre d’élèves. L’ambition, presque accomplie aujourd’hui, de conduire l’ensemble d’une classe d’âge au terme du premier cycle reste, plusieurs décennies plus tard, une dure expérience pour les collèves et leurs enseignants, confrontés à l’hétérogénéité persistante des élèves.

Seconde grande étape, **les années 1980** ont été marquées par le fameux objectif de “conduire 80% d’une génération au niveau du baccalauréat d’ici la fin du siècle”, provoquant cette fois l’afflux massif des collégiens dans les différentes filières, générales, technologiques et professionnelles des lycées, jusqu’au terme de l’enseignement secondaire, puis dans l’enseignement supérieur. La durée des études s’allonge et l’accès au niveau du baccalauréat suit, sans toutefois l’atteindre, l’objectif de 80% inscrit dans la loi de 1989 : il progresse en quelques années de manière spectaculaire. Il en va de même du taux de succès à l’examen, si bien qu’au milieu des années 1990 ce sont plus de 60% des jeunes générations qui obtiennent le baccalauréat, contre seulement un quart vers 1980, et moins de 10% avant les années 1960.

On retrouve trace de ces changements dans le *graphique* “historique” qui donne, année après année, la proportion de jeunes qui obtiennent ainsi le fameux baccalauréat, examen bicentenaire (créé par Napoléon en 1808) qui clôt et couronne les études secondaires et ouvre les portes de l’enseignement supérieur. En l’espace d’un siècle, le chemin parcouru et le “changement d’échelle” sont considérables.



Ces progrès ont permis d'élever fortement le niveau de formation de la population française. Au recensement de mars 1999, 30% des personnes âgées de 25 ans ou plus se déclaraient ainsi titulaires du baccalauréat, contre 22% en 1990 et 13% en 1975.

Au niveau international, les progrès de scolarisation de la France lui ont permis de rattraper une partie des retards qu'elle possédait il y a dix ou vingt ans par rapport à d'autres pays développés. Quand on considère la part de la population ayant au moins atteint le niveau des deuxièmes cycles de l'enseignement secondaire (qui fait partie des indicateurs retenus par l'OCDE dans ses "Regards sur l'éducation"), la progression française enregistrée en l'espace de trente ans (entre les tranches d'âge 25-34 ans et 55-64 ans) apparaît particulièrement forte (+ 30 points), même si elle ne lui permet pas de rejoindre les pays les plus avancés.

Aux deux extrémités de l'échelle, on constate que les jeunes français quittent l'école de plus en plus diplômés. Un peu plus de 40% des dernières cohortes qui viennent d'achever leurs études possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur (avec un objectif européen d'atteindre le seuil de 50%), soit deux fois plus que parmi les générations nées au début des années 1960. Et moins de 20% sortent sans diplôme, pour une cible fixée à 15% au niveau européen.

### ***Depuis 1995 : l'école en panne ?***

Depuis le milieu des années 1990, de multiples signes marquent cependant la fin d'une période de progrès continus de la scolarisation en France. L'allongement des études a cessé : de la maternelle jusqu'à la fin des études supérieures, leur durée moyenne se stabilise un peu en-deçà de 19 années. La quasi-totalité des générations parvient aujourd'hui au terme du collège, mais après avoir manifesté un engouement prononcé à la fin des années 1980 pour l'enseignement général, les collégiens se sont ensuite davantage tournés vers les formations professionnelles, notamment agricoles et sous statut d'apprenti. L'accès d'une génération au niveau du baccalauréat ne progresse plus et reste voisin de 70%. Parmi les jeunes bacheliers, à peine plus de la moitié sont lauréats des séries générales. L'accès et l'orientation dans l'enseignement supérieur subissent les effets de ces nouveaux équilibres, du poids croissant des bacheliers professionnels qui n'ont pas vocation à poursuivre leurs études, mais aussi de la tendance des bacheliers généraux et technologiques à délaisser quelque peu, ces dernières années, les filières universitaires générales. On a

pu, dans ces conditions, assister après 2000 à une certaine érosion, sans précédent, des taux de scolarisation des jeunes âgés d'une vingtaine d'années.

### ***Persistence de difficultés scolaires...***

L'avènement d'une éducation de masse et d'un enseignement ouvert à tous n'a pas fait disparaître l'échec scolaire, qui devient plus visible et durable quand les élèves suivent plus longtemps des parcours scolaires communs. Les difficultés scolaires sont souvent perceptibles dès l'enseignement primaire, voire les premières années de cet enseignement. Un ensemble de résultats nationaux concordants signale la persistance de cette situation, voire son aggravation.

A vingt ans d'intervalle, trois enquêtes successives permettent de suivre les performances des élèves en fin d'école (âgés d'environ 10 ans, en Cours moyen 2<sup>ème</sup> année - CM2), pour trois compétences clefs : " lire, écrire, compter ". Elles font ressortir une baisse des acquis des élèves, plus sensible en lecture lors de la dernière décennie, et de la première décennie en calcul. Ce recul concerne plus particulièrement les élèves les plus fragiles. Ainsi, en 2007, deux fois plus d'élèves (21%) se situent au niveau de compétences des 10% des élèves les plus faibles (1<sup>er</sup> décile) de 1987, proportion qui atteint 30% en calcul. Par ailleurs, une enquête particulièrement approfondie menée en 1997 auprès d'élèves de 6<sup>ème</sup> avait montré que 15% d'entre eux se révélaient de mauvais lecteurs, 4% se trouvant même dans des situations proches de l'illettrisme. Ce "noyau dur" de l'échec persiste alors même que le primaire a bénéficié d'un soutien financier important.

Depuis 1989, tous les élèves de 6<sup>ème</sup> passent des épreuves nationales en français et mathématiques qui mesurent leurs acquis scolaires et aident les enseignants à repérer les élèves en difficulté. Si ces opérations exhaustives ne permettent des comparaisons dans le temps, elles montrent l'ampleur persistante des disparités d'acquis : les 10% d'élèves obtenant les meilleurs scores ont des résultats 3 fois supérieurs aux 10% d'élèves les plus faibles. Ces opérations sont maintenant remplacées par de nouvelles évaluations, dites " bilans ", davantage centrées sur les programmes : elles mesurent en fin d'école et de collège la " maîtrise des compétences de base ", avec l'ambition de garantir à tous, au terme de la scolarité obligatoire, l'acquisition d'un " socle commun des connaissances ".

Quant aux tests passés en dehors de l'école, par l'ensemble des jeunes de 17 ans ou plus lors de la journée d'appel de préparation à la défense

(JAPD), ils montrent que plus de 10% de ces adolescents -12 % en 2007- manifestent toujours, à l'issue de la scolarité obligatoire, des difficultés de compréhension en lecture.

Ces constats préoccupants ont été confirmés par ceux des enquêtes internationales (PIRLS et PISA), qui signalent que, contrairement à l'un des objectifs de Lisbonne, la proportion d'élèves en difficulté de lecture n'a pas tendance à diminuer, et qu'elle a pu même augmenter ces dernières années. Les résultats de l'enquête PISA menée auprès des jeunes de 15 ans montre ainsi que la proportion de jeunes français classés comme " lecteurs médiocres " s'est accrue de 2000 à 2006, passant de 15,2 à 21,8 %. Et la proportion de jeunes classés comme " très mauvais lecteurs " double même en six ans, de 4,2 à 8,5 % (contre respectivement 6,0 et 7,4 % pour la moyenne des pays de l'OCDE).

### ***...souvent précoces et difficilement surmontées***

Les difficultés scolaires manifestées en fin d'école ou de collège sont souvent apparues dès les premières années de scolarité : souvent sanctionnées par un redoublement, elles sont rarement surmontées et pèsent lourdement sur les parcours scolaires ultérieurs.

Les élèves en retard, anciens redoublants, se distinguent des autres par des acquis scolaires systématiquement plus faibles. Ainsi, pour la proportion de jeunes " maîtrisant les compétences de base ", on observe en mars 2008 un écart entre élèves en retard ou non de l'ordre de 20 points en mathématiques, de 25 points en français. Ces traces d'un échec scolaire souvent précoce disparaissent rarement dans l'enseignement secondaire. Les " panels " d'élèves dont on suit la scolarité montrent que la plupart de ceux qui entrent au collège en retard et/ou en grave difficulté n'auront pas la même réussite que les autres : ils peineront à atteindre le niveau du baccalauréat, et constitueront le gros du contingent qui quittera l'école sans diplôme.

L'institution scolaire éprouve donc du mal à se déjouer ou à réparer les défaillances auxquelles elle n'est pas toujours bien préparée à répondre. Quand ils accueillent la totalité, ou une majorité des jeunes, les collèges et les lycées peuvent-ils conserver intactes leurs missions, garder leur mode de fonctionnement et d'orientation inchangés par rapport au temps où ils n'en scolarisaient qu'une minorité ? L'enseignement a-t-il su vraiment s'ouvrir aux nouveaux publics, s'adapter " qualitativement " aux nouveaux besoins d'une société où les modes de diffusion de l'information ont considérablement évolué ?

Si l'état de l'Ecole a pu dresser ce constat d'un échec persistant d'une minorité d'élèves, qui risque d'aboutir à des formes d'exclusion scolaire puis sociale, il reste à trouver et mettre en place les remèdes appropriés. Alors que *"l'école devrait être son propre recours"*, selon l'expression de Philippe Meirieu, on a clairement pris conscience de la difficulté voire de l'incapacité d'un enseignement classique, magistral ou frontal, à aider efficacement les élèves les plus fragiles. Et le recours très "français" à la pratique du redoublement a montré ses limites et même son inefficacité, en matière de résultats scolaires comme de confiance ou d'estime de soi de la part de l'élève. Au redoublement se substituent maintenant des pratiques alternatives, de soutien scolaire individualisé.

Ce constat, précisé et affiné ces dernières années, est clairement connu de nos plus hauts responsables, comme en témoigne le discours prononcé le 15 février 2008 par le Président Sarkozy : *" De récentes enquêtes l'ont malheureusement démontré : contrairement à une opinion longtemps admise et encore répandue, notre école primaire ne se porte pas bien. Chaque année ce sont 15% des élèves qui en sortent en grande difficulté : soit plus de 100 000 enfants par an ! Et ce sont les mêmes que l'on retrouvera à l'issue de la scolarité obligatoire dans la même situation de détresse scolaire. Car ce qui n'a pas été acquis à l'école primaire ne pourra plus l'être par la suite. Ces élèves qui ont échoué au primaire sont condamnés à subir jusqu'à l'âge de 16 ans une scolarité qui ne peut plus rien leur apporter, parce qu'ils ne disposent pas des bases minimales pour la suivre. Se figure-t-on la souffrance ainsi accumulée pendant des années ? "*

### **Le poids du diplôme et des inégalités sociales**

La réussite scolaire continue de peser lourdement sur la réussite sociale et professionnelle future, et il n'est pas surprenant que le diplôme reste en France un symbole fort, auquel les familles et les élèves attachent une valeur importante.

Depuis la fin des années 1970, les jeunes quittant l'école sans diplôme ont été les premiers touchés par la montée du chômage. Les jeunes diplômés, de plus en plus nombreux, voient cependant leur situation avantageuse se dégrader quand la conjoncture économique en fait autant : ce fut le cas au milieu des années 1990, et celui risque fort de l'être à nouveau dans la période de " crise " particulièrement sensible depuis la fin 2008.

Plusieurs sources renseignent sur les conditions d'insertion des jeunes.

Le choix a souvent été fait de retenir la situation observée environ cinq ans après la fin de leurs études : une large majorité des diplômés du secondaire (80%) occupe alors effectivement un emploi, mais principalement comme employé ou ouvrier. Les diplômés du supérieur sont plus souvent en emploi, et trois fois sur quatre comme cadre ou profession intermédiaire. L'accès à une profession supérieure - cadres, ingénieurs, professeurs, professions libérales - distingue les diplômés des grandes écoles et des troisièmes cycles universitaires (Master et au-delà), qui occupent bien plus souvent ces postes que les titulaires d'une licence ou d'une maîtrise ou les diplômés du supérieur court. Le niveau de salaire s'élève également avec le diplôme obtenu, l'écart grandissant avec l'âge et l'ancienneté.

Dans ces conditions, où la réussite scolaire devient un véritable enjeu, lourd de conséquences sur l'avenir, il est important de se demander si notre système éducatif est équitable, parvient à assurer l'égalité des chances. Cette ambition tient au cœur des français qui veulent que " leur " école, celle de la République, offre à tout enfant la possibilité de s'affranchir de ses origines sociales, plus ou moins favorisées. Mythe et ambition d'une école " libératrice ", constamment repris et affirmés par les responsables, administratifs comme politiques, qui veulent rendre notre Ecole toujours plus " juste ". La réalité scolaire confirme-t-elle ces espoirs et ces discours généreux ?.

Le sujet est complexe et a fait, en France, l'objet de nombreux travaux et controverses, qui dépassent largement la portée des quelques indicateurs rassemblés dans l'état de l'Ecole.

Ces indicateurs ont notamment concerné l'obtention du baccalauréat (qui représentait au XIXème siècle la " barrière " séparant les lettrés, bénéficiaires des humanités, des autres, en fait les enfants de la bourgeoisie et ceux du peuple) et l'accès à l'enseignement supérieur (qui était dans les années 1960 ce monde des "héritiers" décrit par le sociologue Bourdieu). Les enquêtes de l'INSEE nous aident à remonter assez loin dans le temps et montrent que, dans les générations des années quarante, plus de deux enfants de cadres sur trois étaient titulaires d'un baccalauréat, pour seulement 6 % des enfants d'ouvriers. Parmi les dernières générations, nées au début des années 1980, la moitié des enfants d'ouvriers sont bacheliers, et sont souvent les premiers à l'être dans leur famille. Les chances de suivre des études supérieures ont suivi le mouvement. Elles concernent aujourd'hui plus de la moitié des jeunes générations : multipliées par 2,2 en l'espace de quinze ans, elles l'ont été par 3,7 pour les enfants d'ouvriers dont le handicap relatif tend à diminuer. Le fort développe-

ment quantitatif de la fin des années quatre-vingt a incontestablement contribué à une démocratisation des enseignements secondaire et supérieur.

Malgré cette ouverture des lycées et universités, de fortes inégalités sociales subsistent. Si toutes les couches sociales ont profité des progrès de la scolarisation, on a surtout assisté à une translation vers le haut des différentes catégories d'élèves, qui ne remet pas fondamentalement en cause la hiérarchie des classements, ni l'étirement du "peloton". Plus ouverte qu'autrefois, l'école reste cependant une formidable machine à trier et sélectionner, selon cette inébranlable hiérarchie des filières, qui met les études abstraites avant les pratiques, l'enseignement général, d'abord scientifique puis littéraire, devant le technologique et enfin le professionnel. Les inégalités persistent, mais la sélection devient plus insidieuse.

Le symbole de cette illusion d'égalité des chances s'incarne de manière exemplaire dans le "collège unique", ambition sans doute généreuse mais qui montre ses limites et recèle de fortes disparités, entre élèves, entre établissements. L'ancien ministre Bayrou le fustigeait ainsi : "*collège unique, collège inique*".

Quant au baccalauréat, son extension s'est accompagnée d'une diversification en voies et séries générales, technologiques et professionnelles, dans lesquelles enfants de cadres ou d'ouvriers s'orientent très diversement. Ces derniers restent nettement moins nombreux à obtenir un baccalauréat général, notamment scientifique, que les enfants des milieux les plus favorisés (*cf. tableau*). De telles différences persistent et s'amplifient même au moment de l'entrée dans les filières, sélectives ou non, de l'enseignement supérieur : la sur-représentation des enfants de cadres apparaît ainsi maximale dans les classes préparatoires aux grandes écoles - CPGE - et les disciplines de santé, tandis que les enfants de milieux moins favorisés se tournent davantage vers les sections de techniciens supérieurs (STS). S'il n'est plus le monde des "héritiers" décrit dans les années 1960, l'enseignement supérieur présente toujours une sorte d'"image inversée" par rapport à l'ensemble de la population.

Ces différences persistantes de destins scolaires ne sont pas étonnantes quand on observe les résultats systématiquement supérieurs que les enfants de cadres affichent aux évaluations nationales, par rapport aux enfants d'ouvriers. Et cet avantage, maintenu au fil des années, s'amplifie par le biais d'une stratégie d'orientation bien plus ciblée. Face à l'ouverture au plus grand nombre de notre système d'enseignement, tendent à s'aménager ou à se recréer en permanence des lieux d'excellence, que ce soit par le choix de l'établisse-

ment, de la classe, de la filière, de la série, voire de l'option. L'apparente démocratisation du système ne l'empêche pas de rester un vecteur de "reproduction sociale" qui voit la diversité des publics scolaires se réduire à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie scolaire. Une étude menée au milieu des années 1990 sur le recrutement des plus grandes écoles françaises (école nationale d'administration -ENA-, écoles normales supérieures -ENS-, polytechnique, ou des hautes études commerciales -HEC-) y montre la permanence d'une sélection sociale relativement "féroce" : en l'espace de quarante ans, rien n'a changé : les enfants de cadres supérieurs ont 25 fois plus de chances que les enfants d'ouvriers d'accéder à ce sommet de la pyramide scolaire, creuset de la future élite dirigeante.

Répartition par filière des bacheliers 2007 selon leur origine sociale				
	général	technologique	professionnel	Ensemble
Agriculteurs exploitants	55,6	24,4	20,0	100
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	50,5	25,8	23,7	100
Cadres, prof intellectuelles supérieures	<b>75,6</b>	16,5	7,9	100
<i>dont professeurs et assimilés</i>	<b>82,6</b>	13,7	3,7	100
Professions intermédiaires	58,4	27,8	13,8	100
<i>dont instituteurs et assimilés</i>	77,5	15,5	7,0	100
Employés	48,2	30,7	21,2	100
Ouvriers	34,1	31,6	<b>34,3</b>	100
Retraités	38,5	27,8	<b>33,8</b>	100
<b>Ensemble</b>	<b>53,7</b>	<b>26,2</b>	<b>20,0</b>	<b>100</b>

Source : MEN-DEPP

### 1992-2009 : brève tentative de bilan

Presque vingt années d'existence de l'état de l'Ecole ne nous conduisent pas à proposer ici une quelconque conclusion, mais appellent sans doute à une tentative de bilan et à s'interroger sur le place exacte de ce document, son intérêt et l'usage qui en est fait : constitue-t-il un outil d'évaluation et de pilotage ?

Pour emprunter à des images – classiques - du monde automobile ou maritime : permet-il de mieux apprécier notre situation et de repérer la " route à suivre ", sans " naviguer à vue " ? Ou pour emprunter au monde médical,



dégage-t-il un diagnostic pertinent, susceptible de mettre en évidence nos faiblesses... et les remèdes à y apporter ? Tentons seulement quelques avis et réflexions :

- Le fait d’avoir bientôt franchi deux décennies d’existence est certes positif (on n’a pas renoncé au tableau de bord, on n’a pas cassé le thermomètre), mais pas suffisant.
- L’évaluation est un vaste sujet, complexe, qui concerne aussi bien les élèves, les personnels, les établissements, ou le système éducatif dans son ensemble et les différents aspects de son fonctionnement : pratiques éducatives, innovations, réformes, politiques,... L’état de l’Ecole ne saurait avoir la prétention d’être l’outil ministériel et officiel d’évaluation, juge ou inspirateur des politiques éducatives. Il est d’abord loin d’être le seul outil, disons d’analyse statistique ou quantitative : il s’intéresse uniquement au niveau national, et se trouve donc complété au sein même de la DEPP (dont le second P a été ajouté, au titre de la “ Performance ”) par d’autres documents comme “ géographie de l’Ecole ” pour le niveau académique, ou les indicateurs de performance des lycées pour les établissements. L’état de l’Ecole n’a par ailleurs pas vocation à évaluer certains sujets comme les pratiques éducatives, qui relèvent d’abord et bien davantage de la compétence des Inspections générales.
- Les responsables politiques n’ignorent pas les principaux constats établis sur notre système éducatif. Notre école primaire, nos lycées et l’Université, qu’ils entendent actuellement réformer, méritent sans doute de l’être. Mais on doit accepter l’idée d’une volonté politique quelque peu indépendante, dans un pays où l’Etat garde une place prépondérante dans le financement et la conduite de l’éducation. Les choix en matière d’organisation de l’enseignement –programmes, temps de travail...-, les marges de manœuvre et l’autonomie confiées aux établissements, la liberté de choix laissée aux familles, n’ont pas nécessairement à être soumises et subordonnées aux avis et conclusions du technicien ou de l’expert.
- Si l’Ecole doit être évaluée, l’évaluation elle-même ne doit pas échapper à l’analyse critique. Ce fut le cas dans un avis rendu en 2001 par le Haut Conseil de l’évaluation de l’Ecole qui se félicitait du développement des pratiques d’évaluation, mais en regrettait le “ très faible usage ” et ap-

pelait de ses vœux la multiplication et la diversité des lieux où devraient se mener ces travaux d'évaluation. Préoccupation que l'on a retrouvée, bien plus récemment, lors d'un colloque tenu en mai 2009, en présence d'experts français, mais aussi espagnol, suisse et néo-zélandais. L'un des intervenants évoqua le "*risque de soviétisation du résultats scolaire en France*". Il dénonçait en fait la multiplication d'indicateurs venus d'en haut, trop souvent déconnectés des apprentissages des élèves, qui doivent laisser une place à l'auto-évaluation.

- Remarquons enfin que la première préface de l'état de l'Ecole n'employait pas, en 1992, le terme d'évaluation mais fixait clairement deux objectifs : rendre compte, et alimenter la réflexion, aider à former un jugement "rationnel". On peut penser que l'état de l'Ecole n'a pas totalement failli à sa tâche, participant au besoin de mieux connaître et faire connaître la situation de notre système éducatif, avec l'ambition de contribuer à son amélioration.

# La situation éducative de la France et de l'Espagne comparée à celle d'autres pays de l'Union Européenne ou de l'OCDE

CLAUDE SAUVAGEOT  
MEN - DEPP<sup>1</sup>

*Les systèmes éducatifs espagnol et français, appréciés au moyen des outils de mesure que sont les indicateurs de comparaison internationale, comportent des points positifs, par exemple le développement du préscolaire, et d'autres négatifs comme l'effort budgétaire insuffisant pour l'enseignement supérieur. La sélection présentée (une trentaine d'indicateurs) est extraite de trois publications - "Regards sur l'éducation" publié par l'OCDE, divers "Chiffres clés" publiés par Eurydice et Eurostat et du rapport annuel sur le suivi du processus de Lisbonne.*

*Quelques indicateurs de cette sélection servent de critères de référence dans l'Union Européenne et se réfèrent à des objectifs à atteindre d'ici 2010. Ils révèlent par exemple que la France et l'Espagne ont atteint l'objectif concernant le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur dans les filières mathématiques, scientifiques et techniques, que la France est dans une situation favorable pour l'accès à un diplôme de fin du secondaire ou les sorties précoces alors qu'en matière de formation des adultes, c'est l'Espagne qui est plutôt en situation favorable. Les résultats aux évaluations PIRLS<sup>2</sup> et PISA<sup>3</sup> doivent susciter beaucoup de réflexions en Espagne et en France.*

<sup>1</sup> Claude Sauvageot est le Chef de la Mission aux relations européennes et internationales.

<sup>2</sup> **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) mis en oeuvre par l'IEA (l'association internationale pour l'évaluation des acquis des élèves) est un dispositif d'enquête et d'étude portant sur les aptitudes en lecture des jeunes enfants (9-10 ans) et leur contexte familial et scolaire ; la première évaluation a eu lieu en 2001. En 2006, quarante pays ont participé à cette opération.

<sup>3</sup> Depuis 2000, le **projet PISA** (Programme for International Student Assessment), piloté par l'OCDE, évalue tous les trois ans les compétences des jeunes de 15 ans à l'aide d'instruments construits selon des normes définies au niveau international. En 2000, 2003 et 2006, les domaines testés furent la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. L'enquête de 2003 a été complétée par des tests sur la capacité à résoudre des problèmes. Quarante-vingt pays participent désormais à ce programme

## Introduction

Cet article rend compte de la situation éducative de la France et de l'Espagne comparée à celle d'autres pays de l'Union européenne ou de l'OCDE au moyen d'indicateurs de l'éducation de "Regards sur l'éducation" publié par l'OCDE ou des divers "Chiffres clés" publié par Eurydice et Eurostat ainsi que des rapports annuels sur le suivi du processus de Lisbonne qui font notamment référence à cinq critères de références ou 'benchmarks'.

Il n'a pas la prétention de faire une analyse comparative approfondie des systèmes éducatifs de ces deux pays mais d'essayer d'utiliser au mieux les indicateurs produits pour les comparaisons internationales.

La comparabilité des données n'est pas toujours assurée ou possible, ce qui rend parfois l'exercice difficile. De plus, tout système peut se prévaloir de points forts dans un domaine, et de points faibles dans d'autres, rendant délicate toute tentative de synthèse.

La première partie présente des indicateurs pour lesquels il est difficile d'indiquer si ce sont des points forts ou des points faibles mais qui donnent des informations générales intéressantes à garder en mémoire dans toutes les analyses. Les parties suivantes examinent les points forts et les points faibles de chacun des pays.

La dernière partie présente les résultats des dernières enquêtes PIRLS et PISA.

Pour toutes les analyses comparatives, on doit s'appuyer sur des nomenclatures internationales. Dans le cas présent, il s'agit de la CITE, rénovée en 1997 (voir encadré1).

## Quelques données générales

### 1. Les dépenses par élève<sup>4</sup>

L'analyse des dépenses par élève fait apparaître des différences sensibles de la situation de la France et de l'Espagne selon le niveau d'enseignement.

---

<sup>4</sup> Pour une analyse détaillée des dépenses d'éducation, voir l'article de Christine Ragoucy - "Les indicateurs de l'OCDE sur les dépenses d'éducation en 2005 : quelques tendances sur la situation comparée de la France", Education et Formations n°78. Novembre 2008.

Dans l'enseignement primaire, la France et l'Espagne dépensent nettement moins que la moyenne de l'OCDE (\$ 6.252) et de l'Union Européenne (\$ 6.055). Les deux pays dépensent beaucoup moins que les États-Unis (\$ 9.156), le Japon (\$ 6.744) et l'Italie (\$ 6.835). Seule l'Allemagne (\$ 5.014) vient après eux.

Pour le secondaire, la situation des deux pays est très différente. La France, avec un niveau de dépenses de \$ 8 927 par élève, dépasse nettement la moyenne OCDE (\$ 7.804) alors que l'Espagne reste nettement en dessous (\$ 7.211). Les deux pays dépensent plus que le Royaume-Uni (\$ 7.167), mais moins que les États-Unis (\$ 10.390).

Pour l'enseignement supérieur, la dépense par étudiant en France (\$ 10.995) et en Espagne (\$ 10.089) est inférieure à la moyenne OCDE (\$ 11.512), très loin derrière les États-Unis (\$ 24.370) si l'on prend en compte les dépenses liées aux activités de recherche. Elle est supérieure à la moyenne de l'Union Européenne (\$ 10.474) en France mais inférieure à cette moyenne en Espagne.

Hors activités de recherche, la dépense par étudiant place la France et l'Espagne en dessous de la moyenne OCDE (\$ 7.673 et \$ 7.182 contre \$ 8.102) mais au-dessus de la moyenne de l'Union Européenne (\$ 6.990).

*Tableau n°1* : Les dépenses par élève ou étudiant (en équivalent \$ convertis à l'aide des parités de pouvoir d'achat<sup>5</sup>)<sup>6</sup>

	France	Espagne	Moyenne UE	Moyenne Ocde
Primaire	5.365	5.502	6.055	6.252
Secondaire	8.927	7.211		7.804
Supérieur	10.995	10.089	10.474	11.512
sup hors R&D	7.673	7.182	6.990	8.102

<sup>5</sup> Les dépenses en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour être converties en équivalents dollars américains. Le taux de change PPA donne le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer le même panier de biens et de services dans un pays donné que celui qui peut être acheté en dollars aux États-Unis.

<sup>6</sup> Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues en divisant les dépenses totales à ce niveau par les effectifs correspondants en équivalents temps plein.

Pour les dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études supérieures, la France se retrouve là encore en dessous de la moyenne (\$ 44.202 pour une moyenne générale de \$ 47.159), et toujours loin d'autres pays comme la Suède (\$ 74.629) ou le Royaume-Uni (\$ 58.654). L'Espagne pour sa part, est très proche de la moyenne OCDE (\$ 47.015).

Il faut cependant signaler que certaines aides, directes ou indirectes, accordées par l'État aux étudiants ou à leur famille ne sont pas prises en compte dans la dépense pour l'enseignement supérieur : elles sont d'ordre fiscal (majoration du quotient familial) ou ne sont pas liées directement au statut étudiant (allocation de logement social). La comparaison internationale des aides publiques aux étudiants s'avère très délicate, les dépenses à la charge des étudiants ou de leur famille pour le financement des établissements d'enseignement supérieur étant elles-mêmes très variables d'un pays à l'autre.

## **2. Les taux d'encadrement**

Pour rendre compte des moyens disponibles, il est également utile d'analyser le taux d'encadrement même si celui-ci ne donne pas une idée précise des tailles des groupes d'élèves se trouvant en face d'un enseignant.

Les différences et spécificités des situations espagnole et française en matière de coûts unitaires selon le niveau d'enseignement sont confirmées par cet autre indicateur de moyens.

Le ratio " élèves/enseignants " apparaît en effet relativement élevé en France pour le premier degré (19,3 en 2006, contre une moyenne OCDE de 16,2 et UE de 14,5) alors qu'il est plus bas en Espagne (14,2). C'est la même situation pour l'enseignement supérieur (17,0 contre 15,3 et 16,0) alors qu'il est nettement plus bas (10,8) en Espagne. Ce taux d'encadrement espagnole est très curieux puisqu'il s'accompagne d'une faible dépense pour ce niveau d'enseignement.

La situation est différente pour l'enseignement secondaire : 11,9 élèves par enseignant en France, 10,5 en Espagne, contre une moyenne OCDE de 13,2 et égale à celle de l'UE, 11,9.

Le taux d'encadrement est donc systématiquement meilleur en Espagne qu'en France alors que ce n'est pas le cas pour les dépenses par étudiant.

## **3. Le nombre d'heures d'enseignement**

Le nombre d'heures d'enseignement délivrées par un enseignant est également très variable. Un enseignant du primaire donne en France et en Es-

pagne plus d'heures d'enseignement que la moyenne OCDE ou de l'Union Européenne (910 et 880 contre 812 ou 806). Seuls les Etats-Unis, les Pays-Bas et l'Irlande les précèdent. La réforme faite en France en 2008 (suppression des cours du samedi matin) va cependant faire baisser de façon importante ce nombre d'heures pour le ramener dans la moyenne OCDE.

Au collège (le secondaire inférieur en terminologie internationale), la situation est différente pour la France (634 h.) contre 717 pour la moyenne OCDE ou 672 pour la moyenne de l'Union Européenne, loin derrière les États-Unis (1.080). L'Espagne se situe dans la moyenne OCDE (713)

C'est la même situation en lycée (le secondaire supérieur en terminologie internationale) : 616 en France contre 667 pour la moyenne OCDE ou 634 pour la moyenne de l'Union Européenne alors que l'Espagne est au-dessus de ces moyennes (693).

#### ***4. Le nombre cumulé d'heures d'instruction pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics***

La France fait partie, avec les Pays-Bas, l'Australie, l'Italie, des pays où le nombre cumulé d'heures d'instruction est le plus élevé (7.368 heures contre 6.657 heures pour la moyenne OCDE). L'Espagne se situe un peu au-dessus de la moyenne OCDE (6.833). Les pays scandinaves sont ceux où cette durée est la plus faible (moins de 6.000 heures), l'Allemagne étant dans une situation très proche de celle de ces pays.

#### ***5. Le salaire des enseignants***

La comparaison des salaires bruts des enseignants en début de carrière, après quinze ans d'exercice et à l'échelon maximum fournit des informations sur les profils de carrière offerts dans les différents pays. Alors qu'en moyenne, pour les pays de l'OCDE, le salaire maximal est obtenu après 24 ans d'ancienneté pour les enseignants du premier cycle du secondaire, il l'est en moyenne après 34 ans d'enseignement en Autriche et en France et 38 ans ou plus en Espagne et en Hongrie.

Pour l'enseignement primaire, le salaire des enseignants en Espagne est toujours supérieur à celui versé en France. L'écart est particulièrement important en début de carrière où le salaire en Espagne est nettement supérieur aux salaires moyens OCDE UE alors qu'il est nettement en-dessous de ces moyennes en France.

Après 15 ans, le salaire espagnol est dans la moyenne alors que le salaire en France reste inférieur à la moyenne.

En fin de carrière, les salaires en France et en Espagne sont assez proches et légèrement supérieur aux moyennes.

Pour l'enseignement secondaire inférieur et l'enseignement secondaire supérieur, l'écart de salaire entre la France et l'Espagne est particulièrement important en début et milieu de carrière, les salaires espagnols étant nettement au-dessus des moyennes de l'Union Européenne et de l'OCDE.

Tableau n°2 : Salaires annuels des enseignants (en dollars)

Niveau d'enseignement		France	Espagne	Moyenne Union européenne	Moyenne OCDE
Enseignants du primaire	Début de carrière	23.317	33.024	28.472	27.786
	Après 15 ans d'ancienneté	31.333	38.483	38.126	37.772
	En fin de carrière	46.280	47.695	46.621	46.201
Enseignants du secondaire inférieur	Début de carrière	25.798	33.875	30.279	29.867
	Après 15ans d'ancienneté	33.846	43.171	40.349	40.603
	En fin de carrière	48.882	52.691	49.018	49.664
Enseignants du secondaire supérieur	Début de carrière	26.045	37.957	31.613	31.046
	Après 15ans d'ancienneté	34.095	44.146	43.756	43.281
	En fin de carrière	49.155	53.782	52.978	52.255

Il faut signaler que la structure par âge des enseignants est très proche en France et en Espagne avec une majorité d'enseignants âgés de 30 à 39 ans (54,4% en France, 56,2% en Espagne en 2005) avec cependant une proportion de jeunes enseignants (moins de 30 ans) plus importante en France



(13,1% contre 10,3% en Espagne) et une proportion plus importante d'enseignants âgés de 60 ans en Espagne (3,9% contre 1,1% en France).

### **6. Les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur**

Selon les données d'Eurydice, on constate une très large variété de situations dans les pays de l'UE concernant les frais d'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur.

Ainsi, concernant les premières années des programmes de l'enseignement supérieur long, on observe une situation de gratuité en Ecosse et en République Tchèque tandis qu'ils avoisinent les 1500 EUR-PPA aux Pays-Bas et dans les autres pays du Royaume-Uni. En France, comme en Italie, ils sont relativement modestes avec 146 EUR-PPA au niveau licence. Ils sont plus élevés en Espagne (795 Eur-PPA).

### **7. Le poids relatif des jeunes en âge d'être scolarisés**

La France se situe au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE, 19% de la population étant âgés de 5 à 19 ans. En Espagne comme en Allemagne, Italie et au Japon, en revanche, cette proportion est plus faible (de l'ordre de 15%). C'est un élément à prendre en compte lorsqu'on analyse les dépenses d'éducation des pays en pourcentage du Produit Intérieur Brut (PIB).

## **Les points forts pour l'Espagne et la France**

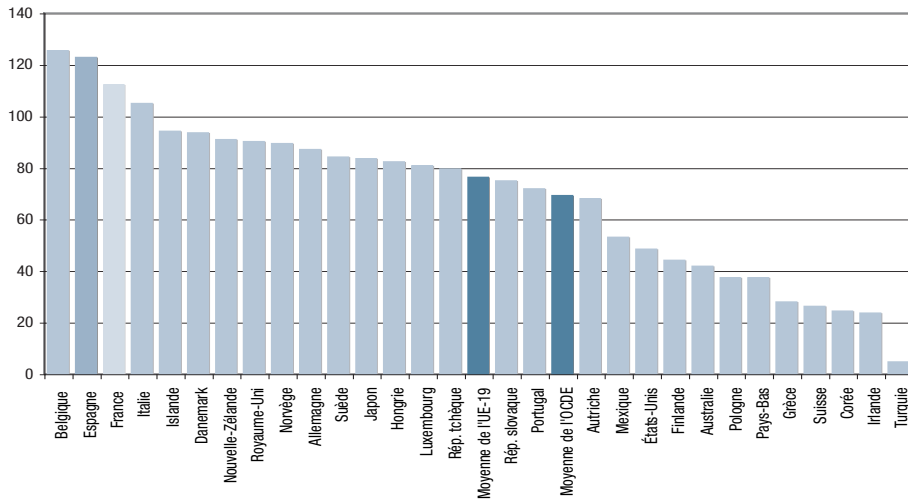
### **1. La préscolarisation totale à 3, 4 et 5 ans**

En France, en Belgique, en Espagne et en Italie, la scolarisation est totale dès l'âge de 4 ans.

La Corée, la Suisse, les Pays-Bas, la Finlande et les Etats-Unis sont à moins de 50%.

L'Allemagne est à 96,8%, le Royaume-Uni à 90,1% et le Japon à 83,4%.

Graphique n°1 : Taux brut de scolarisation des 3-4 ans. Année 2006.



Source : OCDE (Table C2.1, EAG 2008)

## 2. La forte croissance de l'accès à la fin du second cycle du secondaire

On considère aujourd'hui l'accès en fin d'études secondaires comme le bagage minimum requis pour s'insérer dans la vie active. La proportion d'élèves qui atteignent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou en sont diplômés<sup>7</sup> a beaucoup augmenté en France et en Espagne. La comparaison des taux concernant la population jeune, de 25-34 ans, et la tranche d'âge 55-64 ans le montre clairement : la progression est de 30 points (82% contre 52%, en 2006) et de 37 points en Espagne (64% contre 27%).

Ainsi, la France et l'Espagne sont parmi les pays qui ont connu la plus forte croissance dans l'accès à un diplôme de fin du second cycle du secondaire. En effet, si l'on compare la proportion de la population âgée de 25-34 ans ayant un tel diplôme et la même proportion dans la population 55-64 ans, la première est 1,6 fois supérieure à la seconde en France et 2,4 pour l'Espagne qui possède une des valeurs les plus élevées mais l'Espagne partait

<sup>7</sup> Le taux d'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire du deuxième cycle (CITE3) correspond, pour l'ensemble des personnes d'une tranche d'âge donnée, à la proportion de celles déclarant posséder un diplôme de ce niveau. L'achèvement avec succès du deuxième cycle n'est toutefois pas toujours assorti d'un examen final. En France, cela correspond aux formations et diplômes (CAP, BEP, BAC).

d'une valeur très basse. La valeur moyenne est de 1,42 pour les pays de l'OCDE.

L'Espagne et la France sont donc sur ce point nettement devant l'Allemagne, les États-Unis et le Royaume-Uni. L'Espagne et la France ont ainsi tendance à rattraper leur retard et à se rapprocher des pays les plus en avance (États-Unis et pays de l'Europe du Nord).

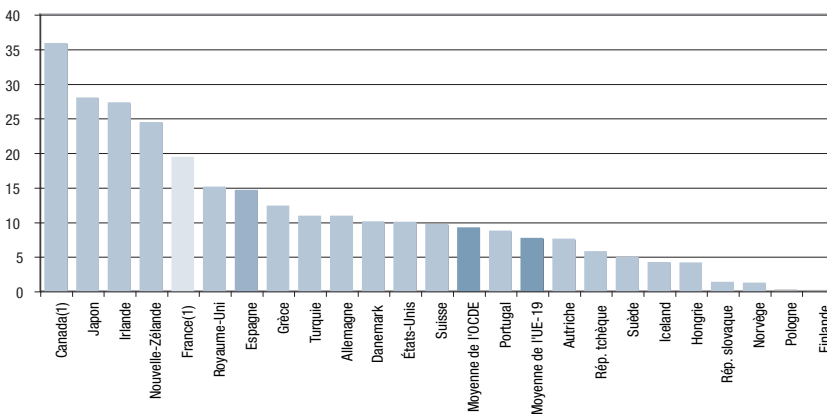
### **3. La durée de scolarisation après 17 ans dans l'enseignement supérieur**

Le nombre moyen d'années passées dans l'enseignement tertiaire donne une mesure synthétique de l'intensité d'accès et de fréquentation de cet enseignement. Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer en moyenne, qu'il devienne étudiant ou non, 2,4 années dans l'enseignement tertiaire, la France et l'Espagne se situant au-dessus de cette moyenne (2,7 et 3) et également au-dessus de la moyenne des pays de l'Union Européenne (2,5).

### **4. Un taux élevé d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur court**

La France fait partie avec le Canada, le Japon, la Nouvelle-Zélande et l'Irlande des pays où l'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur court est le plus développé (19,3 % d'une génération en 2005) ; l'Espagne vient juste après (14,8%) très loin devant des pays comme les États-Unis, l'Allemagne ou l'Italie.

*Graphique 2 : Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur court. Année 2006.*



Source : OCDE (Table A3.1, EAG 2008)

### **5. Le nombre de diplômés en mathématiques, sciences et techniques.**

L'objectif fixé à Lisbonne était d'augmenter ce nombre de 15% entre 2000 et 2010.

C'est le seul objectif qui a déjà été atteint en 2005. La France et l'Espagne l'ont dépassé dès 2005 (+20,5% pour l'Espagne, + 15,6% pour la France). Mais alors que le nombre de diplômés a continué d'augmenter en France en 2006, la baisse démographique, non compensée par une hausse des taux de diplômés dans ce domaine a fait chuter ce nombre en Espagne qui risque donc de ne plus atteindre l'objectif en 2010 après l'avoir atteint en 2005... Cette situation un peu étrange pose la question de la validité de l'indicateur choisi.

La proportion de femmes dans ces diplômés a légèrement augmenté au niveau de l'Union européenne entre 2000 et 2006 (de 30,7% à 31,6%) mais a eu tendance à diminuer en France (de 30,8% à 27,9%) et en Espagne (de 31,5% à 30%). La parité est encore loin...

## **Les points forts pour la France et faibles pour l'Espagne**

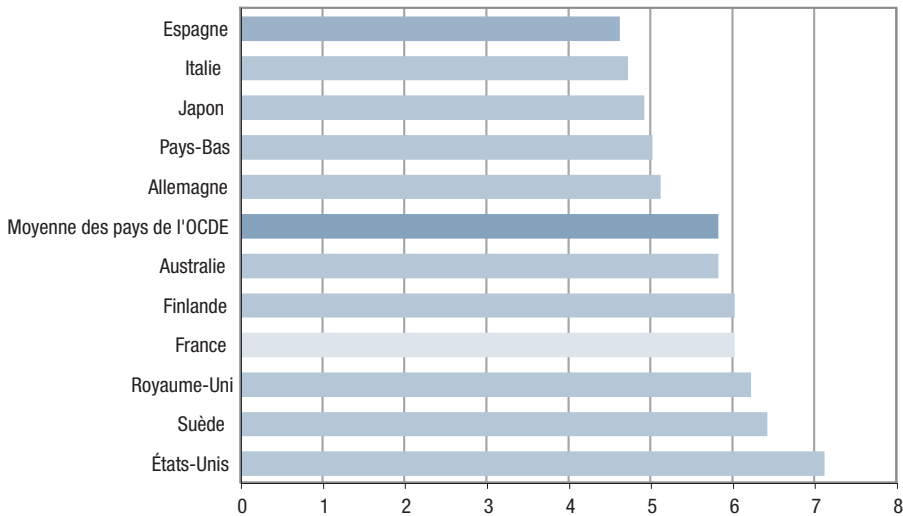
### **1. Les moyens consacrés à l'éducation sont relativement importants en France, faibles en Espagne**

En 2005, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5,8% de leur PIB à la formation initiale. La France se situe parmi les pays dépensant relativement plus, avec 6,0% de son PIB alloué à l'éducation<sup>8</sup>. Elle devance nettement le Japon (4,9%), l'Italie (4,7%). Elle se situe en revanche derrière les États-Unis (7,1%), et des pays de l'Europe du Nord comme la Suède (6,4%). L'Espagne pour sa part est l'un des pays qui dépense le moins (4,6%).

Il faut rappeler que, pour l'Espagne, ce résultat doit tenir compte de la relative faiblesse de la population en âge d'être scolarisée et de la faible dépense consentie par élève ou étudiant

---

<sup>8</sup> Cet indicateur ne comptabilise que les dépenses de formation initiale. Si l'on inclut la formation continue, la dépense intérieure d'éducation en 2005 dépasse 6,9% du PIB de la France (métropole + DOM).

*Graphique 3 : Part du PIB consacrée à la formation initiale dans les pays de l'OCDE en 2005*

Source : OCDE (Table B2.2, EAG 2008) et graphique de " l'état de l'Ecole ", édition 2008

## **2. En France, une forte proportion des entrants dans l'enseignement supérieur obtient un diplôme**

En France, 79% des élèves s'inscrivant dans une formation de l'enseignement supérieur sortent avec un diplôme. C'est un pourcentage nettement supérieur aux moyennes de l'OCDE (69%). La France précède dans ce domaine l'Allemagne et le Royaume-Uni. Il n'existe pas de données disponibles pour l'Espagne.

## **3. Les sortants précoces et les populations sans diplôme du second cycle du secondaire...**

En France, 13 % de l'ensemble des jeunes de 18 à 24 ans ne poursuivent pas d'études et n'ont ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat et sont " sortants précoces ", en 2005. C'est mieux que la moyenne de l'Union européenne (15%) mais c'est encore au-dessus de l'objectif fixé pour 2010 (10%).

L'Espagne a, pour sa part, un pourcentage de sortants précoces très élevé qui a même augmenté de 29,1% en 2000 à 31% en 2007.

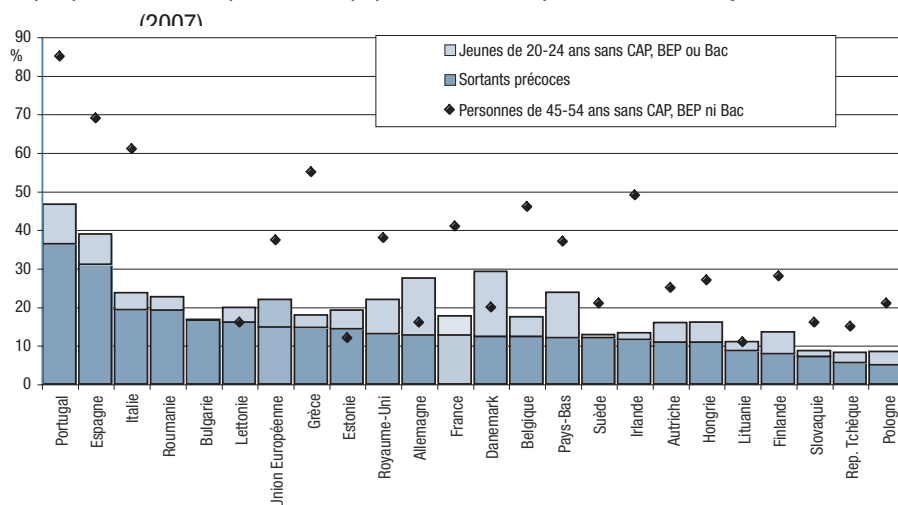
Poursuivant ou non des études, en France, 17 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans n'ont, de même, ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat (c'est le complément à 100 de 83 % de diplômés du second cycle du secondaire en

France). Dans les générations de leurs parents 4 personnes sur 10 (nées de 1947 à 1956), sont dans ce cas. C'est nettement mieux que la moyenne de l'Union (21,9%) mais c'est cependant encore supérieur à l'objectif fixé pour 2010 (15%).

En Espagne, ce pourcentage est très élevé. Il a même augmenté entre 2000 et 2007 passant de 34% à 38,9%.

Ces deux pourcentages mesurent deux des cinq critères de référence de l'Union européenne fixés à Lisbonne.

Graphique 4 : Sortants précoces et populations sans diplôme du second cycle du secondaire



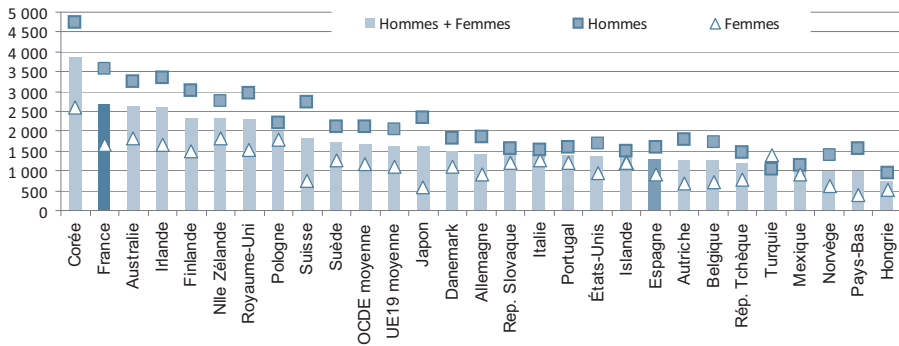
Source : calculs Eurostat à partir des enquêtes communautaires sur les forces de travail (données provisoires)

NB : tous les états-membres n'ont pu être représentés sur ce graphique.

#### 4. Le pourcentage élevé de 'diplômés scientifiques' dans la population 25-34 ans

Malgré les craintes de désaffection pour les études scientifiques en France, celle-ci est, avec la Corée, le pays qui compte le plus de diplômés scientifiques dans la population 25-34 ans (2.700 diplômés pour 100.000 habitants). Ce nombre est beaucoup plus faible en Espagne (1.300).

Graphique 5 : Nombre de diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5-6) en sciences pour 100.000 actifs de 25 à 34 ans.\*



\* Année de référence 2006.

### 5. Une bonne attractivité de la France pour les étudiants étrangers

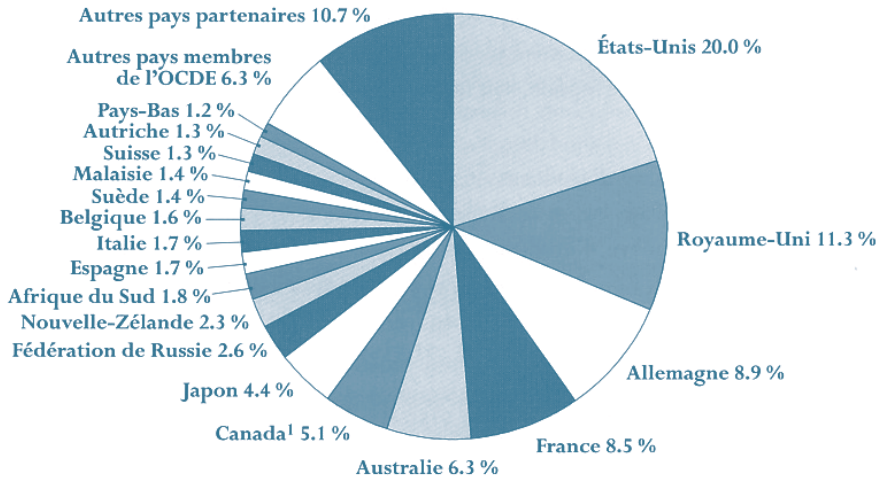
Les données qui suivent complètent l'analyse du paragraphe qui examinait essentiellement la situation des étudiants de l'Union Européenne. On s'intéresse cette fois à tous les pays du monde et à tous les étudiants étrangers.

On comptait, en 2006, plus de 2,9 millions d'étudiants poursuivant leurs études dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. 2,4 millions étaient dans un pays membre de l'OCDE. Ces effectifs ont crû très rapidement entre 2000 et 2006. Dans les pays de l'OCDE, la hausse a été de 54% : elle est considérable et montre le fort développement de la mobilité étudiante. Il faut cependant souligner que les données actuellement disponibles ne donnent pas une mesure exacte de la mobilité étudiante puisqu'on ne distingue pas les étudiants venus dans un pays d'accueil pour y poursuivre des études et les étudiants étrangers qui sont résidents dans le pays. Des travaux sont actuellement en cours pour mieux quantifier le nombre d'étudiants 'mobiles'.

Si on analyse l'ensemble des étudiants étrangers dans tous les pays du monde, la part des étudiants étrangers 'mobiles' accueillis en France a légèrement augmenté entre 2000 et 2006, passant de 8 à 8,5%. Elle reste cependant très inférieure à celle des Etats-Unis (20,0 %), ainsi qu'à celles du Royaume-Uni (11,3%) et de l'Allemagne (8,9%). Cependant la part des étudiants étrangers aux Etats-Unis et au Royaume-Uni a baissé de façon significative de 2000 à 2006 (respectivement 26,1% à 20,0% et 12,3% à 11,3%).

L'Espagne n'accueille que 1,7% des étudiants 'mobiles'.

Graphique 6 : Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur selon le pays d'accueil ( 2006)



Source : OCDE (Graphique C3.2, EAG 2008)

Les étudiants étrangers représentent en France 11,2% des effectifs de l'enseignement supérieur. C'est plus que la moyenne de l'Union européenne (9%) et plus que la moyenne OCDE (10%).

En Espagne, les étudiants étrangers ne représentent que 2,9%. Cette proportion est cependant nettement plus élevée pour les doctorants (19,3%) supérieure aux moyennes de l'Union européenne et de l'OCDE (15,4% et 18,5%) mais nettement inférieure à la proportion observée en France (35,8%).

## Points forts pour l'Espagne mais non pour la France

### 1. Un ratio étudiants/personnel académique très faible dans l'enseignement supérieur correspondant à un fort taux d'encadrement

Avec seulement 11,7 étudiants par personnel académique dans l'enseignement supérieur, l'Espagne a l'un des meilleurs taux d'encadrement en Europe avec la Suède et la Slovaque.

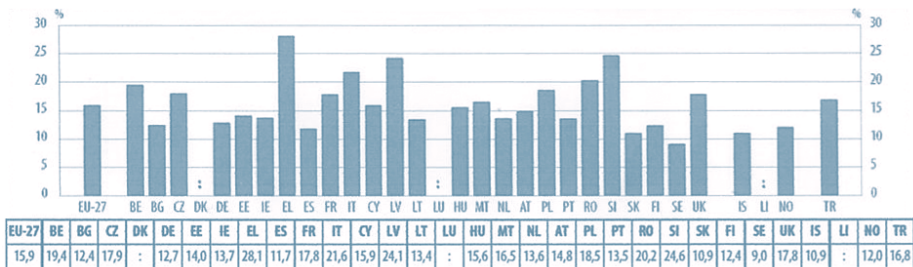
C'est très nettement en-dessous de la moyenne européenne (15,7) et de la France (17,8).



Ce taux d'encadrement (ratio étudiants/personnel académique) est un indicateur de la part des ressources en enseignants mise à la disposition des étudiants dans l'enseignement supérieur. Il apporte donc une information globale sur l'effort consacré en matière d'encadrement des étudiants dans un pays, mais ne doit pas être confondu avec la taille des classes.

Selon les pays, les taux d'encadrement varient du simple au triple.

*Graphique 7 : Ratio étudiants/personnel académique dans l'enseignement supérieur. Secteur public et privé confondu, 2003/2004*



Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

**EU-27:** l'information présentée est une estimation. Le Danemark, le Luxembourg et les étudiants du niveau CITE 6 de l'Allemagne et de la Slovénie ne sont pas inclus dans le calcul.

**Allemagne, Slovaquie:** les étudiants du niveau CITE 6 sont exclus.

Note explicative

Le ratio entre le personnel académique et les étudiants est calculé en divisant le nombre d'étudiants équivalent temps plein dans les niveaux CITE 5 et 6 par le nombre d'enseignants équivalent temps plein dans les mêmes niveaux.

Ces données incluent le personnel dont la principale tâche est l'enseignement ou la recherche et porteur de titres tels que professeur, professeur associé, instructeur, lecteur ou leurs équivalents. Elles incluent aussi le personnel ayant d'autres titres (par exemple, doyen, directeur, chef de département, etc.) dont la principale activité est l'enseignement ou la recherche. Les étudiants qui enseignent ou qui assistent les enseignants sont exclus. Les données sur les étudiants équivalent temps plein sont fournies par les pays. Dans certains pays, tous les étudiants sont considérés comme des temps plein, étant donné l'inexistence de programmes à temps partiel.

Source : Figure C15 de " Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe – Edition 2007 "

## **2. Adultes ayant poursuivi un enseignement ou une formation au cours du mois précédant l'enquête, selon leur niveau de diplôme (2007)**

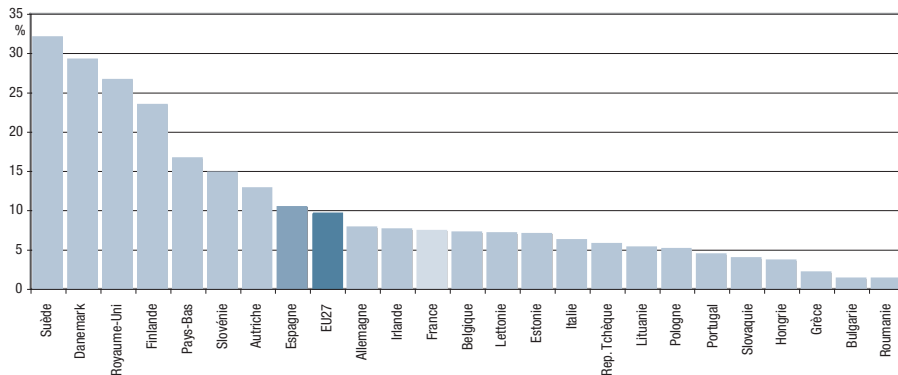
Pour que l'ensemble de la population puisse enrichir et actualiser ses connaissances, l'objectif du sommet de Lisbonne est de porter à 12,5 % d'ici 2010 la proportion d'adultes de 25 à 64 ans qui ont suivi des cours ou des formations au cours du mois précédent leur interrogation, alors qu'elle est de 9,7 % en 2007.

L'Espagne se situe au-dessus de la moyenne européenne (10,4%) même si elle est encore en-dessous de l'objectif fixé pour 2010.

En France, cette proportion est de 7,4 %, tous niveaux d'études confondus, mais seulement de 3,1 % pour les personnes peu diplômées (sans CAP, BEP ni baccalauréat). Cette dernière proportion est de 4,1% en Espagne.

Les pays scandinaves, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas présentent les plus fortes proportions d'adultes, en particulier de faible niveau d'études, qui ont bénéficié de telles formations.

*Graphique 8 : Adultes ayant poursuivi un enseignement ou une formation au cours du mois, selon leur niveau de diplôme (2007)*



Source: calculs Eurostat à partir des enquêtes communautaires sur les forces de travail (données provisoires)

Lecture : en France, 7,4% des personnes âgées de 25 à 64 ans ont en 2007 suivi des cours ou une formation au cours du dernier mois, tous niveaux d'études confondus (moyenne annuelle).

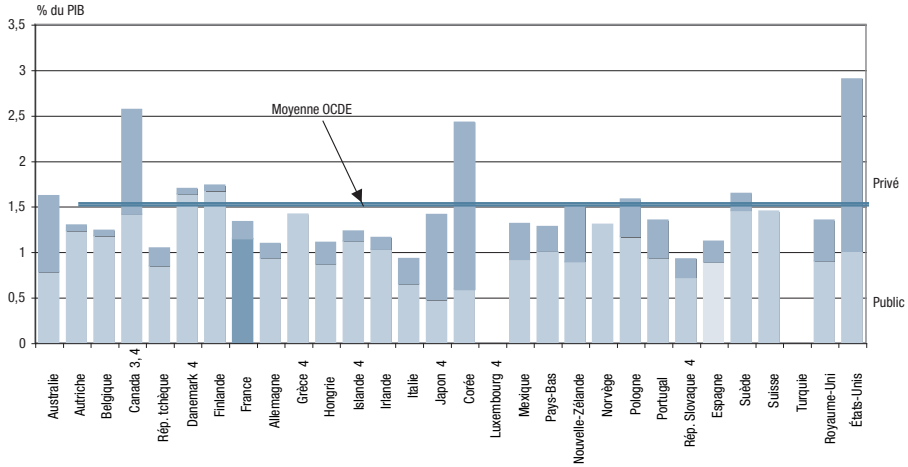
NB : tous les états-membres n'ont pu être représentés sur ce graphique (données 2006 au Royaume-Uni et en Suède).

## Points faibles pour la France et l'Espagne

### 1. Des dépenses pour l'enseignement supérieur très moyennes

La France (1,3%) et l'Espagne (1,1%) dépensent une part de leur richesse, mesurée par le Produit Intérieur Brut (PIB) inférieure à la moyenne OCDE (1,5%) pour l'enseignement supérieur. C'est très loin des Etats-Unis, du Canada et de la Corée, derrière la Finlande.

Graphique 9 : Dépenses destinées aux établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2006)

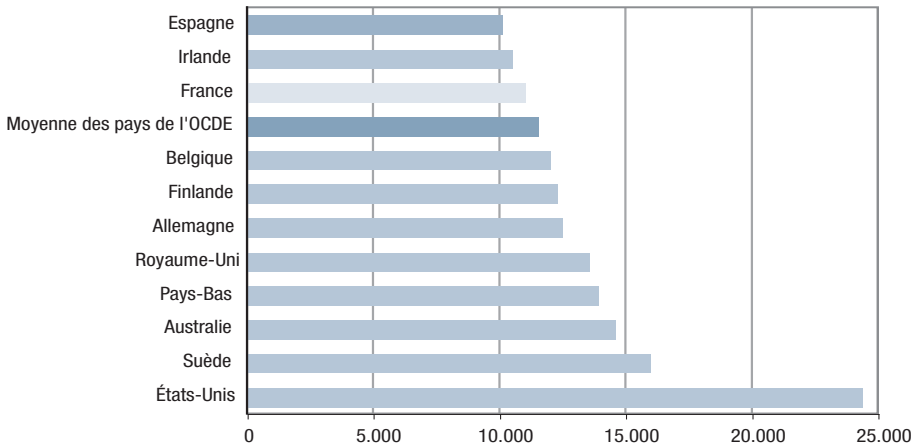


Source : OCDE (Table B2.4, EAG 2008)

## 2. Une faible dépense par étudiant

Bien que cette information soit présentée dans les données générales, on peut aussi considérer qu'il s'agit d'un point faible. La France (10.995\$) et l'Espagne (10.089\$) dépensent moins que la moyenne OCDE (11.512\$) par étudiant, loin derrière les Etats-Unis (24.370\$) et la Suède (15.946\$).

Graphique 10 : Dépense moyenne annuelle par étudiant, y compris activités de recherche et développement. En milliers d'équivalents-dollars 2005.

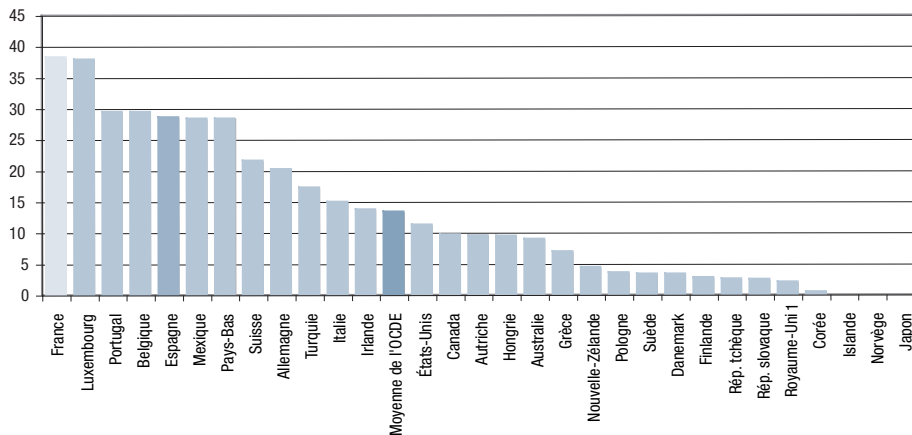


Source : OCDE (Table B1.1a, EAG 2008).

### 3. L'importance des redoublements

La France est le pays où la proportion d'élèves de 15 ans ayant redoublé au moins une fois est la plus forte (38%). Dans certains pays, le redoublement n'existe pas (Japon, Norvège) ou est très faible (autres pays scandinaves, Royaume-Uni). L'Espagne possède également des taux de redoublement important : 28,6%.

Graphique 11 : Proportion de redoublants chez les jeunes de 15 ans. Année 2003.



Source : OCDE (PISA 2003, table A7.1 [www.oecd.org/dataoecd/47/16/37363775.xls](http://www.oecd.org/dataoecd/47/16/37363775.xls))

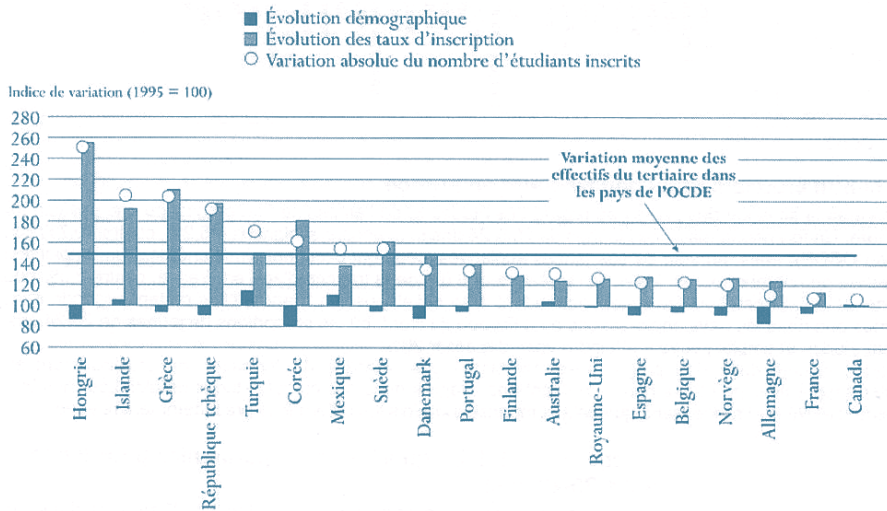
### 4. Une assez faible augmentation du taux de scolarisation dans le supérieur entre 2000 et 2004

En France et en Espagne, après une forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur correspondant à une forte augmentation de l'accès à l'enseignement supérieur entre 1985 et 1995, les effectifs de ce niveau d'enseignement ont très peu augmenté depuis lors. La France est avec le Canada et l'Allemagne le pays où ils ont le moins augmenté, la situation démographique de la France étant intermédiaire entre celle du Canada (stabilité de la population 20-24) et de l'Allemagne (forte décroissance de cette population).

L'accès à l'enseignement supérieur a continué d'augmenter en Espagne mais la baisse démographique a conduit à une augmentation assez faible des effectifs. Des pays très scolarisés comme la Suède, la Finlande, le Royaume-

Uni ont connu une progression sensiblement supérieure à celle de la France et de l'Espagne.

*Graphique 12 : Variation des effectifs dans l'enseignement tertiaire (dans le système français, enseignement supérieur) en fonction de l'évolution des taux d'inscription et de la démographie (1995-2004)*



Source : OCDE. Regards sur l'éducation.

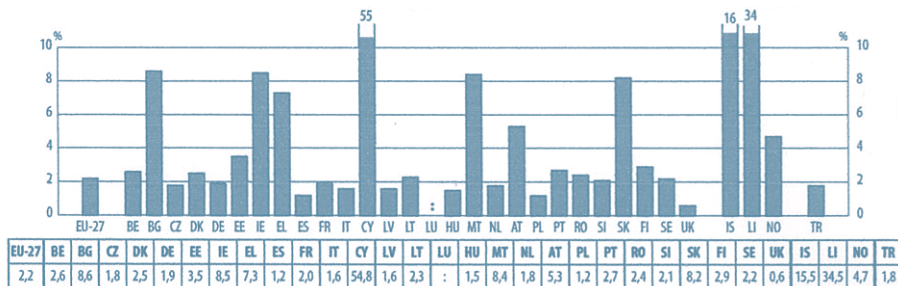
### **5. Les étudiants espagnols et français peu nombreux à étudier dans un autre pays de l'UE**

La mobilité des étudiants est un enjeu majeur de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Elle témoigne de la volonté des étudiants de profiter de toutes les opportunités de l'enseignement supérieur européen mais elle dépend aussi en partie des conditions de mobilité, notamment financières, offertes aux étudiants par les différents systèmes éducatifs.

En 2004, 2,1 % de la population étudiante européenne, soit 370.208 étudiants, ont étudié au moins une année dans un pays européen dont ils n'ont pas la nationalité. Mais la mobilité des étudiants est ici surestimée. En effet, l'application du critère de nationalité signifie que les résidents permanents de nationalité étrangère sont considérés comme des étudiants mobiles et sont donc inclus dans les données présentées alors que leur présence n'est pas directement liée à leur statut d'étudiant.

Dans la grande majorité des autres pays européens, on compte moins de 3% des étudiants à l'étranger en 2004. Ce sont les étudiants espagnols, polonais et britanniques qui sont les moins mobiles : moins de 1,2 % d'entre eux sont partis à l'étranger. Les étudiants français ont bougé un tout petit peu plus (2,0%). A l'opposé, les étudiants grecs, irlandais, maltais, slovaques et bulgares sont plus mobiles : entre 7 % et 10 % d'entre eux mènent des études dans un autre pays européen.

*Graphique 13* : Pourcentage d'étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5-6) poursuivant des études dans un Etat membre (EU-27), un pays candidat ou un pays membre de l'AELE/EEE, 2003-04



Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

**Belgique**: les données des établissements privés indépendants sont exclues.

**Allemagne, Slovaquie**: le niveau CITE 6 est exclu.

**Irlande**: seuls les étudiants étrangers à temps plein sont inclus.

**Pays-Bas**: les étudiants étrangers du niveau CITE 6 ne sont pas inclus.

**Autriche**: les étudiants étrangers du niveau CITE 58 ne sont pas inclus.

Note explicative

Le nombre d'étudiants à l'étranger est calculé en additionnant les données fournies par les pays d'accueil pour chaque nationalité. Ce nombre est alors divisé par le nombre total d'étudiants de cette nationalité (y compris les étudiants à l'intérieur du pays). Le manque de données relatives à la répartition des étudiants par nationalité dans certains pays entraîne une sous-estimation des valeurs.

Les données sur les étudiants étrangers sont donc basées sur le critère de nationalité pour la plupart des pays. Cela signifie que les résidents permanents dans un pays qui ont la nationalité d'un autre pays sont considérés comme des étudiants étrangers lors de la collecte d'information statistique. L'Estonie, l'Irlande, la Lettonie, la Roumanie et le Royaume-Uni reportent les étudiants étrangers/mobiles selon le critère du pays de résidence ou du pays du domicile et non selon le critère de nationalité.

Les pays candidats sont la Croatie et la Turquie. Les pays de l'AELE/EEE sont l'Islande, le Liechtenstein et la Norvège.

Source : Figure E1 de " Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe – Edition 2007 "

## **Les résultats de l'Évaluation Internationale PISA 2006 et les informations venant de précédentes évaluations internationales**

### **1. PIRLS et les évaluations internationales d'acquis des élèves**

Si les niveaux de formation atteints et les diplômes obtenus constituent des résultats à mettre au crédit d'un système éducatif, ils restent relatifs dans la mesure où ils peuvent dépendre d'un plus ou moins grand volontarisme de la politique éducative. Il s'agit donc de compléter ces premières données par les résultats, dont on dispose maintenant de manière régulière, de comparaisons internationales sur les acquis et compétences d'élèves ayant atteint des niveaux scolaires considérés comme équivalents.

Il est cependant important de remarquer la spécificité des évaluations internationales dont les ambitions sont différentes de celles des évaluations nationales.

Les premières évaluent des objectifs communs aux différents pays, ce qui est considéré comme nécessaire au futur citoyen (vision d'insertion d'un jeune à la fin de l'école obligatoire) alors que les secondes sont essentiellement basées sur les programmes.

Les évaluations internationales ne mesurent donc pas directement le degré d'atteinte des objectifs des programmes mais apportent des informations complémentaires aux évaluations des acquis des élèves menées au niveau national, en permettant notamment de révéler les forces et les faiblesses de nos élèves dans le contexte international.

En juin 2001, l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) évaluait auprès de jeunes enfants d'une trentaine de pays " l'aptitude à comprendre et utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu ". Les élèves de 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire évalués en France obtenaient un score plus nettement supérieur à la moyenne internationale, mais dans un rang médian parmi les pays comparables. L'Espagne ne participait pas à cette enquête.

Reconduite en 2006, cette enquête a porté cette fois sur 45 pays dont 21 pays européens.

Si la France et l'Espagne se situent au-dessus de la moyenne de l'ensemble des pays, elles se retrouvent significativement en-dessous de la moyenne des pays européens.

## **2. PISA 2000 – 2003 – 2006**

A partir de 2000, l'OCDE a mis en œuvre le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui vise à évaluer dans quelle mesure les jeunes de 15 ans sont " préparés à relever les défis de la société de la connaissance ". Contrairement à d'autres enquêtes internationales, l'évaluation PISA n'est pas directement liée aux programmes scolaires. Menée tous les 3 ans, elle couvre trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

En mai 2000, l'ensemble de la génération de 15 ans a fait l'objet d'un premier cycle d'évaluations, d'abord centrées sur la compréhension de l'écrit : capacité à s'informer, interpréter et réagir à partir de différents textes. La France sur les trois domaines se situait au-dessus de la moyenne légèrement en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, plus nettement en culture mathématique. L'Espagne se situait dans les trois domaines toujours en-dessous de la moyenne légèrement en compréhension de l'écrit et en culture scientifique, plus nettement en mathématiques.

Cette situation a été pour l'essentiel confirmée lors de l'enquête PISA 2003.

En 2006, on observe une baisse significative des performances des jeunes français en mathématiques qui se retrouvent dans la moyenne OCDE. Cette baisse est préoccupante dans la mesure où elle est observée sur l'ensemble des items d'évaluation et principalement due à l'augmentation du pourcentage d'élèves dans les niveaux les plus bas et à la diminution corrélative de celui des élèves des niveaux les plus élevés.

En compréhension de l'écrit et en culture scientifique, ils se retrouvent un peu en dessous de la moyenne.

L'Espagne en 2006 est assez nettement en dessous de la moyenne en compréhension de l'écrit et en dessous de la moyenne en mathématiques et en culture scientifique.

Dans toutes ces évaluations, la France est toujours dans une situation meilleure que celle de l'Espagne même si l'écart a diminué en 2006 à la suite de la baisse de performance des jeunes français.

L'enquête PISA 2006 comme les précédentes a aussi confirmé la qualité des performances obtenues par les jeunes originaires de Finlande et de pays asiatiques.



### 3. Les proportions de jeunes de 15 ans présentant de faibles compétences en lecture (PISA), situation 2006 et comparaison 2000-2006

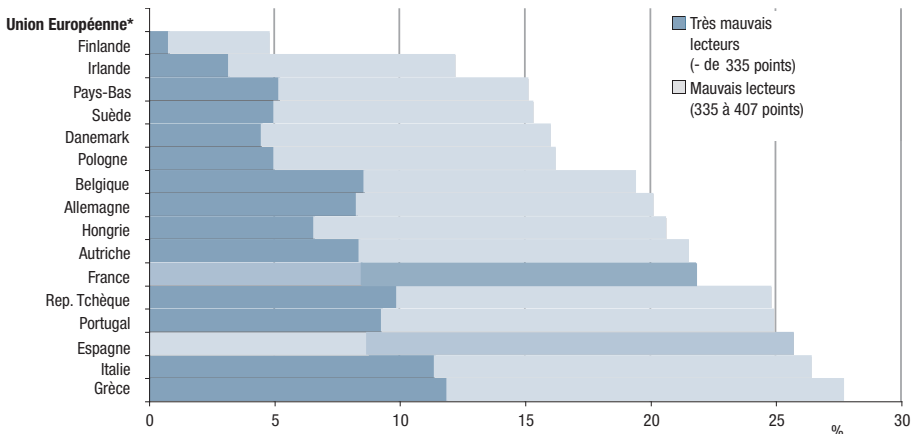
Il est intéressant d'analyser de manière plus détaillée les résultats en compréhension de l'écrit car c'est un des critères de référence de l'Union européenne qui souhaitait faire diminuer de 20% la proportion de jeunes ayant un faible niveau dans ce domaine entre 2000 et 2010.

Or en 2006, les enfants de 15 ans sont, en France, pour 8,5 %, de très mauvais lecteurs et, pour 13,3 %, de mauvais lecteurs, soit un total de 21,7 %, contre 15,2 % en 2000 et 17,5 % en 2003.

Pour l'Espagne, on trouve une évolution identique. En 2006, 8,7% des jeunes étaient de très mauvais lecteur et 17,0% de mauvais lecteurs soit un total de 25,7%, contre 16,3% en 2000 et 21,1% en 2003.

Globalement, contrairement à l'objectif visé par l'Union européenne, la situation s'est dégradée entre 2000 et 2006 dans un grand nombre de pays européens dont l'Espagne et la France. La proportion de mauvais lecteurs a ainsi augmenté dans l'Union européenne, passant de 21,3 % en 2000 à 24,1 % en 2006.

Graphique 14 : Proportion de jeunes de 15 ans présentant de faibles compétences en lecture (PISA) en 2006.



Source : calculs OCDE à partir des données du programme international pour l'évaluation des élèves (PISA)

## Conclusion

Les comparaisons européennes et internationales dans le domaine de l'éducation ont pris aujourd'hui beaucoup d'importance. Néanmoins, il convient de ne jamais oublier qu'il subsiste des problèmes de comparabilité qui tiennent à la qualité plus ou moins grande des outils de mesures, même si des progrès considérables ont pu être observés ces dernières années. Par ailleurs, bien que les classements et les palmarès suscitent un grand engouement, ce ne sont pas les aspects les plus intéressants de ces comparaisons. Il convient plutôt de les utiliser pour éclairer de façon fine la situation et les performances de l'Espagne et de la France afin d'alimenter les débats sur notre système éducatif en élargissant la réflexion.

L'Espagne et la France ont des points forts (notamment la préscolarisation, une forte croissance de l'accès à la fin du second cycle du secondaire, l'importance de l'enseignement supérieur court, le nombre de diplômés en mathématiques, sciences et techniques) et des points faibles (de faibles dépenses pour l'enseignement supérieur, l'importance des redoublements, la faible croissance des effectifs de l'enseignement supérieur, la faible mobilité des étudiants espagnols et français) en commun.

Elles ont également des différences sur certains indicateurs : les moyens consacrés à l'éducation sont relativement importants en France, faibles en Espagne, les sortants précoces et les populations sans diplôme du second cycle du secondaire sont beaucoup plus faibles en France qu'en Espagne, le pourcentage des 'diplômés scientifiques' dans la population 25-34 ans est très élevé en France, faible en Espagne, la France attire davantage d'étudiants étrangers que l'Espagne.

L'Espagne, pour sa part, présente un ratio étudiants/personnel académique très faible dans l'enseignement supérieur correspondant à un fort taux d'encadrement et une participation des adultes à la formation bien meilleure qu'en France.

Les derniers résultats tirés des enquêtes Pisa et Pirls ne sont guère brillants pour la France et l'Espagne même si la France réussit un peu mieux que l'Espagne dans toutes ces enquêtes. La croissance du nombre de jeunes faibles en lecture est préoccupante dans les deux pays.

Tout en étant conscient des limites d'une comparaison basée uniquement sur des indicateurs de comparaison internationale, cette étude a tout de même fait apparaître des points communs et des résultats divergents intéressants à creuser.

C'est bien la preuve qu'il faut continuer d'améliorer la qualité et la pertinence des indicateurs internationaux tout en développant notre connaissance des autres systèmes éducatifs.

Il faut espérer que cette étude donnera le goût à d'autres d'approfondir cette comparaison pour que chaque système en tire plus de bénéfices. A suivre donc.

### *Encadré 1*

#### **Les niveaux de formation Classification internationale type de l'éducation (CITE)**

**Niveau 0** : pré- primaire

**Niveau 1** : primaire ou premier cycle de l'éducation de base

**Niveau 2** : premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base

**Niveau 3** : deuxième cycle de l'enseignement secondaire, que l'on peut différencier selon la finalité des programmes :

CITE 3A pour accéder à l'enseignement tertiaire de type A

CITE 3B pour accéder à l'enseignement tertiaire de type B

CITE 3C pour entrer directement dans la vie active

**Niveau 4** : post-secondaire non tertiaire, niveau nouvellement introduit dans la CITE 97, pour distinguer les programmes qui se situent à la limite des deux niveaux, 3 et 5. Pour la France, il s'agit de la capacité en droit et du diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU)

**Niveau 5** : premier cycle de l'enseignement supérieur, que l'on peut ici encore différencier selon la finalité des programmes :

CITE 5A : contenus théoriques, durée théorique minimum de 3 ans

CITE 5B : acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'un accès direct au marché du travail. Pour la France, il s'agit des IUT, STS et de certaines formations sociales ou de santé.

**Niveau 6** : deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheur de haut niveau). Pour la France, il s'agit du 3<sup>ème</sup> cycle.





