

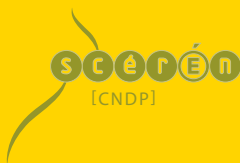
Rapport officiel



Pour la réussite de tous les élèves

scérén

DF



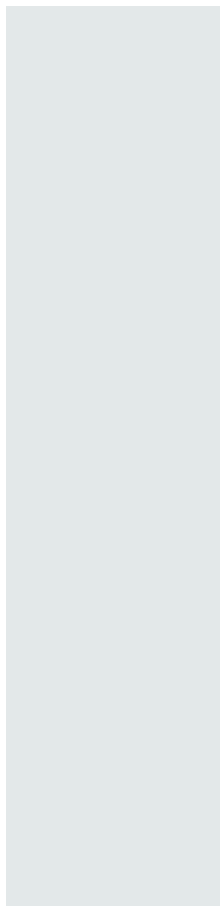
R A P P O R T O F F I C I E L

Pour **la** **réussite** de **tous** **les élèves**

Rapport de la **Commission**
du débat national
sur l'avenir de l'École
présidée par **Claude Thélot**

La **documentation** Française





R
A
P
P
O
R
T
O
F
F
I
C
I
E
L

Pour **la**
réussite
de tous
les élèves

Rapport de la **Commission**
du débat national
sur l'avenir de l'École
présidée par **Claude Thélot**

« En application de la loi du 11 mars 1957 (art. 41) et du Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'éditeur. Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre. »

© La **documentation** Française, Paris, 2004
ISBN : 2-11-005741-6

© CNDP, Paris, 2004
ISBN : 2-240-01742-2

Paris, le 12 octobre 2004

Monsieur le Premier ministre,

J'ai le très grand honneur de vous remettre le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École que vous aviez installée le 15 septembre 2003. Ce temps donné à la Commission, exceptionnellement long, s'explique par l'organisation préalable, dans tout le pays, d'un grand débat national, souhaité par le Président de la République et le Gouvernement et dont **Le Miroir du débat**, remis au ministre de l'Éducation nationale le 6 avril dernier, reflète fidèlement les traits principaux.

L'originalité de notre démarche, et même son caractère unique, tient en effet à ce que le présent rapport repose sur les aspirations des Français, telles qu'elles se sont dégagées de ce grand débat. Les propositions qu'il contient en tirent une profonde légitimité. Faire précéder les choix du Gouvernement et le vote du Parlement d'un temps d'expression de la Nation, structurée et synthétisée par une Commission plurielle, représente vraisemblablement un enrichissement de notre démocratie. Cette démarche novatrice pourrait d'ailleurs être étendue à d'autres sujets fondamentaux pour notre société et constituer une réponse à l'affaiblissement de nos procédures démocratiques habituelles.

L'indépendance de la Commission a été l'une des conditions essentielles de la réussite de cette entreprise. Vous aviez donné votre accord à cette exigence et, durant toute cette année, elle a été parfaitement satisfaite. Je crois me faire l'interprète de tous les membres de la Commission en vous remerciant de votre confiance.

Les Français ont demandé que se réduise l'abîme entre ce que l'on dit et ce que l'on fait. L'écart entre les généreux propos fondateurs sur l'École et la réalité quotidienne de son fonctionnement local n'est plus supporté. Des citoyens exigeants et éclairés ont tôt fait, dans une société d'information et de connaissance, de reconnaître ce divorce et de l'interpréter plutôt comme une hypocrisie que comme une faiblesse. Aussi le message principal qui se dégage du grand débat et auquel la Commission a voulu répondre est-il clair : il faut que l'École fasse vraiment réussir tous les élèves.

La Commission a situé son rapport dans une position intermédiaire : ni dans le royaume élevé des grands principes, ni dans le maquis des dispositions précises, mais dans l'entre-deux, où les principes sont éclairés et précisés par des mesures, et ces dernières expliquées et justifiées par eux. Elle a pensé en effet

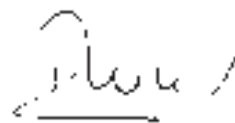
que c'était dans cette articulation que résidait la bonne façon de répondre à l'aspiration des Français, que c'était à ce niveau qu'elle devait réellement s'engager, que c'était d'ailleurs ainsi qu'elle pouvait faire œuvre utile.

Je souligne que le rapport n'est l'expression de personne en particulier, mais résulte du travail collectif de la Commission. Et je m'en réjouis, car chacun comprend que, ainsi forgé, et établi de façon consensuelle au cours de toute cette année, il se trouve pourvu d'une force particulière.

Le rapport propose une vision cohérente de l'École, mais il ne constitue pas un monolithe que l'on devrait prendre ou abandonner dans sa totalité. Il dépeint, aux yeux de la Commission éclairée par l'expression des Français, l'École souhaitable à échéance d'une quinzaine d'années. Le chemin pour y arriver, fait d'avancées nécessairement progressives, et les contraintes propres à la politique expliqueraient fort bien que toutes les recommandations de la Commission ne soient pas retenues. Il me paraît cependant que la loi d'orientation, que le Président de la République et vous-même avez à plusieurs reprises annoncée, devrait s'inspirer fortement du rapport. Je crois en effet que l'École ici dessinée n'est pas une solution parmi d'autres, mais correspond vraiment aux besoins et aux souhaits du pays.

Vient maintenant le temps de l'action politique, celui où, l'intelligence, selon François Mauriac, se mesure au caractère, et, puis-je ajouter, à la conviction et à l'adresse. Je voudrais, avant de clore ce temps de réflexion destiné à préparer et à aider cette action, vous exprimer avec émotion ma profonde reconnaissance. Rien n'a été plus intéressant et exigeant que de réfléchir à l'École, c'est-à-dire à ce qui, en France, est au cœur de chacun et donc du pays, de faire s'exprimer à son sujet tous nos compatriotes, enfin de tracer son avenir souhaitable. Je suis très heureux et fier d'avoir mené à son terme cette mission et je souhaite très vivement que l'utilité de nos recommandations soit à la hauteur de la valeur qu'elles ont à mes yeux et, j'en suis sûr, à ceux de tous les membres de la Commission.

Je vous prie de croire, monsieur le Premier ministre, à l'expression de ma très haute considération.



Claude Thélot

*L'homme ne devient homme
que par l'éducation.*

Emmanuel KANT

*Vous n'ignorez pas qu'en vous confiant un enfant,
chaque famille vous demande de lui rendre
un honnête homme, et le pays un bon citoyen.*

François GUIZOT

*Il y a peu d'hommes auxquels on ne puisse apprendre
convenablement quelque chose.*

*Notre grande erreur est d'essayer d'obtenir
de chacun en particulier les vertus qu'il n'a pas,
et de négliger de cultiver celles qu'il possède.*

Marguerite YOURCENAR

*Je vis que je réussissais,
et cela me fit réussir davantage.*

Jean-Jacques ROUSSEAU

Sommaire

Synthèse	I
Introduction	19
Comment le rapport prend-il appui sur les résultats du grand débat national ?	19
Quel est le contexte politique et économique de l'École future ?	20
La réforme de l'École est-elle souhaitable et possible ?	24
La portée du rapport de la Commission	25
PREMIÈRE PARTIE	
Que signifie « faire réussir tous les élèves » ?	
Trois exigences	31
Que faut-il entendre par « réussite de tous les élèves » ?	32
Les missions prioritaires de l'École : éduquer, instruire, intégrer et promouvoir	34
Garantir les conditions de l'acte pédagogique, éduquer à vivre ensemble	34
La mission éducative doit faire face aujourd'hui à de nouveaux défis	35
Une mission à refonder	37
Maîtriser un socle commun des indispensables et organiser la diversité des parcours	38
Un socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportement	38
Organiser la diversité des parcours	40
Promouvoir une École juste	41
Renforcer l'égalité des chances	41
Vers la réussite de chacun	43
SECONDE PARTIE	
Faire vraiment réussir tous les élèves	
Huit programmes d'action	48
Chapitre 1	
La scolarité obligatoire : s'assurer que chaque élève maîtrise le socle commun des indispensables et trouve sa voie de réussite	
Définir le socle commun des indispensables au sein des enseignements communs à tous	49

Permettre à chacun de trouver sa voie de réussite par des enseignements complémentaires choisis	50
Mettre en place une nouvelle organisation de la scolarité obligatoire	51
Personnaliser les apprentissages pour que tous les élèves maîtrisent le socle commun des indispensables	56
L'engagement de la Nation.	61

Chapitre 2

Repenser la définition et l'équilibre des voies de formation au lycée

Aménager l'organisation générale du lycée.	64
<i>Donner à chaque diplôme une finalité sans ambiguïté.</i>	64
<i>Diversifier dès la première année du lycée.</i>	64
<i>Organiser des changements de parcours</i>	65
<i>Dans chaque voie, identifier à partir de la première des séries typées</i>	65
<i>Mieux organiser l'entrée dans l'enseignement supérieur.</i>	66
Créer et valoriser des formations conduisant aux métiers paramédicaux et de l'accompagnement des personnes	70
Élaborer un statut du lycéen professionnel	71
Créer une structure unique pour conduire une politique cohérente de l'enseignement et de la formation professionnels	72
La formation de la personne et l'éducation du citoyen	73

Chapitre 3

Aider les élèves à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible

Trois engagements pour motiver les élèves en remédiant à l'orientation par défaut	76
Aider les élèves à construire un projet éclairé de formation.	78
Fondre l'orientation et l'affectation	81
<i>Un conseil d'orientation aux missions élargies</i>	82
<i>Un nouveau dossier scolaire, personnalisé, c'est-à-dire adapté au projet de chaque élève</i>	82
Favoriser les changements de parcours	82

Chapitre 4

Favoriser la mixité sociale sur tout le territoire

Hétérogénéité des élèves, sectorisation des établissements publics et polarisation de l'espace social	85
Les lignes d'action d'une politique de mixité sociale	87
<i>Une sectorisation des établissements publics maintenue, mais repensée et justifiée par une politique de qualité contrôlée.</i>	87
<i>Une différenciation des moyens beaucoup plus marquée qu'aujourd'hui</i>	88
<i>Agir de façon dérogatoire dans les établissements très difficiles</i>	89
<i>Expérimenter des mesures spécifiques dans les situations extrêmes</i>	90

Chapitre 5

Renforcer la capacité d'action et la responsabilité des établissements scolaires

Renforcer la fonction éducative.....	92
Développer la collégialité des pratiques pédagogiques.....	96
Améliorer le fonctionnement des établissements.....	99
<i>L'organisation des collèges et des lycées.....</i>	99
<i>L'organisation de l'école primaire.....</i>	101
<i>Valoriser la fonction de chef d'établissement.....</i>	102
Définir par contrat la politique des établissements et les évaluer.....	103
<i>Développer l'évaluation des établissements et de leurs personnels.....</i>	104
<i>Mettre en place un pilotage de proximité.....</i>	105

Chapitre 6

Dans l'équipe éducative, redéfinir le métier d'enseignant

Des missions renouvelées pour instruire, accompagner et éduquer.....	108
<i>Une nouvelle définition de service liée aux missions renouvelées.....</i>	109
Recruter et former des enseignants : un défi majeur pour la décennie à venir.....	110
<i>Un recrutement plus axé sur les compétences professionnelles.....</i>	110
<i>Un accès plus ouvert au métier d'enseignant.....</i>	111
<i>Une formation professionnelle initiale de deux ans fondée sur l'alternance.....</i>	113
Pour une vraie gestion des ressources humaines.....	113
<i>La formation continue : un droit et une obligation.....</i>	113
<i>Une évaluation renouvelée et suivie d'effets.....</i>	116
<i>Une carrière qui commence mieux et qui puisse davantage se diversifier par la suite.....</i>	117

Chapitre 7

Construire une éducation concertée avec les parents

Ouvrir les établissements à tous les parents, aller à leur rencontre.....	120
<i>Tisser des liens individuels.....</i>	120
<i>Aller à la rencontre des parents éloignés.....</i>	121
<i>Impliquer des parents volontaires dans une relation enrichie.....</i>	123
<i>Définir des règles de prévention et de résolution des conflits interpersonnels.....</i>	124
<i>Aider tous les parents et mieux prendre en considération les familles éloignées.....</i>	124
Favoriser la participation des représentants de parents au fonctionnement des établissements et du système éducatif.....	125
<i>Faciliter dans les établissements l'action des représentants de parents.....</i>	125
<i>Améliorer la participation au pilotage du système éducatif.....</i>	125

Chapitre 8

Former avec des partenaires

Ancrer l'établissement scolaire dans son environnement local.....	128
<i>Développer les activités périscolaires et ouvrir l'École sur le monde associatif.....</i>	128
<i>Les communes, partenaires de proximité.....</i>	129
Des partenariats pour mieux protéger les élèves.....	130
<i>Les partenaires sociaux et médicaux.....</i>	130
<i>Les partenaires institutionnels : police et justice.....</i>	131

Un partenariat avec les entreprises pour favoriser la découverte des métiers et améliorer la formation et l’insertion professionnelles	132
Éduquer avec et aux médias	134
Conclusion	137
Remerciements	141
Annexes	
Annexe I	
Lettre de mission	145
Annexe II	
Composition de la Commission	147
Annexe III	
La « Bibliothèque du débat » sur cédérom	149
Annexe IV	
Liste des organisations, experts et personnalités entendus	151
Encadrés	
Encadré 1.1 : Les enseignements de la scolarité obligatoire : illustrations	52
Encadré 1.2 : L’organisation possible de la scolarité obligatoire	59
Encadré 2.1 : Voies et séries au lycée : une illustration d’aménagement	67
Encadré 3.1 : Un exemple de dispositif d’éducation aux choix pour les élèves du cycle de diversification au collège	80
Encadré 4.1 : Pôles d’excellence et jumelage : deux exemples d’actions plus individualisées en faveur de la mixité	89
Encadré 5.1 : Ce que pourrait être une Charte de l’École	94
Encadré 5.2 : La coordination de la personnalisation des apprentissages : exemple d’une nouvelle fonction d’encadrement	98
Encadré 5.3 : Une possibilité d’organigramme de la direction d’un établissement du second degré	100
Encadré 6.1 : Un recrutement possible en deux temps distincts : un concours ouvrant droit à la formation professionnelle, puis un examen professionnel de titularisation	112
Encadré 6.2 : Une organisation possible de la formation professionnelle initiale en deux ans	114
Encadré 7.1 : Deux exemples de dispositifs destinés à faciliter l’implication de tous les parents	121
Encadré 7.2 : Deux exemples de dispositifs pour rapprocher l’École des familles qui en sont éloignées	122
Encadré 8.1 : Cinq mesures possibles pour mieux accorder les exigences de l’éducation de la jeunesse et l’environnement médiatique	135

Synthèse

Le grand débat national sur l'avenir de l'École a fait apparaître plusieurs préoccupations dominantes, dont *Le Miroir du débat* porte témoignage : motiver et faire travailler les élèves, mieux appréhender leur diversité et leurs difficultés scolaires, lutter contre la violence et les incivilités, améliorer la concertation entre les enseignants et les parents, définir les contenus que les élèves doivent absolument acquérir.

Toutes ces préoccupations conduisent à une seule ambition : **faire réussir tous les élèves**. C'est à cette ambition que la Commission a voulu répondre, en enracinant profondément ses recommandations dans le grand débat. Elle a par ailleurs jugé pertinent d'intégrer à sa réflexion des impératifs essentiels pour l'avenir du pays : inscrire l'École de la Nation dans l'horizon européen pour favoriser la citoyenneté européenne et contribuer à l'émergence d'une société de la connaissance ; s'adapter à l'incertitude des besoins futurs de l'économie et de la société ; réussir la formation tout au long de la vie, en améliorant son articulation avec la formation initiale.

Quel sens donner à cette grande ambition ? Elle se concrétise dans les exigences suivantes : **éduquer, instruire, intégrer et promouvoir**. L'École doit rendre l'acte pédagogique possible et apprendre à vivre ensemble dans notre société démocratique et républicaine. Elle doit à la fois assurer l'acquisition par tous les élèves d'un socle commun des connaissances, compétences et règles de comportement indispensables et s'adapter à leur diversité. Il faut qu'elle soit juste, qu'elle tende vers l'égalité des chances et la pluralité des excellences.

Une École juste et efficace doit pouvoir s'appuyer sur des établissements scolaires responsables et mobilisés, où travaillent des personnes compétentes, confiantes, convaincues et reconnues.

À l'appui de ces exigences, la Commission propose huit programmes d'action pour dessiner l'École du futur.

1. Durant la scolarité obligatoire, s'assurer que chaque élève maîtrise le socle commun des indispensables et trouve sa voie de réussite

Au cours de la scolarité obligatoire, l'École a pour mission principale de dispenser à tous les élèves des enseignements communs qui correspondent à la culture que la Nation souhaite transmettre à chaque génération et de permettre à chacun de trouver sa voie de réussite. Pour consolider cette ambition, il est d'abord nécessaire de garantir la maîtrise **des connaissances, des compétences et des règles de comportement indispensables** pour toute la vie. La diversification des enseignements doit ensuite conduire chacun à déterminer la forme de réussite qui correspond à ses aptitudes. C'est grâce à cette maîtrise et à cette diversification qu'ensuite, par l'apprentissage, au lycée, dans l'enseignement supérieur et tout au long de la vie, **l'élévation souhaitable de la formation et de la qualification de chacun** sera possible et réussie. La qualité de la scolarité obligatoire est ici capitale.

Il faut identifier ce socle des indispensables au sein des enseignements communs. Selon la Commission, c'est au **Parlement** d'en tracer les grandes lignes et à une **Haute Autorité indépendante** d'en déterminer précisément le contenu, ainsi que celui des programmes. À titre d'illustration, cependant, et pour éclairer des orientations possibles, le socle commun des indispensables pourrait comprendre les fonctions primordiales suivantes : lire, écrire, maîtriser la langue et les discours, compter, connaître les principales opérations mathématiques, s'exprimer (y compris en anglais de communication internationale), se servir de l'ordinateur, vivre ensemble dans notre République.

Les apprentissages seraient **personnalisés** afin que tous les élèves parviennent à maîtriser le socle commun des indispensables. Les pratiques pédagogiques et les temps d'apprentissage seraient adaptés aux besoins des élèves. Cette personnalisation se concrétiserait notamment dans des parcours d'élèves qui, après le cycle constitué des années de petite et moyenne sections de maternelle, se dérouleraient au cours des trois cycles de la scolarité obligatoire : cycle d'apprentissage de base (par exemple grande section de maternelle, cours préparatoire et cours élémentaire 1) ; cycle d'approfondissement (par exemple cours élémentaire 2, cours moyen 1 et 2 ainsi que la classe de 6^e) ; cycle de diversification (par exemple 5^e, 4^e et 3^e de collège).

Cette nouvelle organisation s'accompagnerait de nouvelles exigences. La maîtrise des indispensables devrait être une condition du passage d'un cycle à l'autre ; celle des autres enseignements fondamentaux communs serait sanctionnée à la fin du collège. Un droit à une formation complémentaire

serait spécifiquement ouvert au très petit nombre d'élèves qui ne maîtriseraient pas le socle à l'issue de la scolarité obligatoire, dans le cadre du droit à la formation tout au long de la vie. La scolarité obligatoire serait avancée à cinq ans, intégrant la grande section de maternelle et atténuant ainsi la rupture avec l'école élémentaire.

2. Au lycée, pour motiver les élèves, définir des séries plus typées, et mieux valoriser certaines d'entre elles

Le lycée est, par excellence, le lieu de la diversité. Les élèves dont la maîtrise du socle est certifiée, et qui ont pu déterminer leurs préférences et leurs aptitudes au collège, ont vocation à s'engager dans l'une des voies du lycée, dont la finalité devrait être affichée sans ambiguïté : les voies professionnelles, préparant directement à une insertion dans la vie professionnelle ; les voies préparant prioritairement à des études supérieures courtes articulées à des domaines professionnels identifiés ; les voies préparant à des études supérieures longues. Les voies devraient être différenciées dès la première année du lycée, ce qui implique l'abandon de la seconde de détermination dans les lycées généraux et technologiques, tandis que les brevets d'études professionnelles (BEP) seraient plus larges qu'actuellement et de préférence moins nombreux. À partir de la première, chacune des voies se subdiviserait selon des séries typées, suscitant l'intérêt et la motivation des élèves et aboutissant à un **baccalauréat mieux profilé**.

Afin de prendre en compte les besoins futurs de la société ainsi que les aspirations de nombreux jeunes, la Commission propose la construction d'importantes voies et séries tournées vers **la santé et l'action sociale**. Elle demande également, en vue de rendre les voies professionnelles plus attractives et d'encourager en leur sein la poursuite d'études jusqu'au baccalauréat, de créer un **statut du lycéen professionnel** traduisant le fait qu'à l'instar des apprentis, les lycéens professionnels participent au titre de l'alternance à l'activité économique durant leurs études.

3. Aider les collégiens à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible

L'École devrait aider les collégiens à définir leur **projet de formation** et s'engager à le respecter au moment de leur affectation à l'issue du collège. L'orientation par défaut a été dénoncée au cours du grand débat comme nuisant à la motivation et à la réussite des élèves. Leur affectation dans une voie de formation, du fait de la rigidité des structures et des procédures, est

souvent déconnectée de leurs vœux et de leur profil. **L'École devrait prendre l'engagement de respecter le projet éclairé de l'élève**, ce pour quoi la Commission préconise :

- **un conseil d'orientation** aux missions et à la composition élargies qui déciderait de l'orientation **et** de l'affectation de l'élève, notamment en fonction de son projet ;
- la création d'un **nouveau dossier scolaire individualisé**, présentant à la fois le projet de formation de l'élève et ses résultats ordonnés à ce projet.

Ce nouveau dispositif requiert, pour être véritablement opératoire, la mise en place de deux conditions préalables :

- la **redéfinition** des voies et des séries du lycée, notamment au sein du lycée professionnel ;
- une véritable **éducation aux choix** aménagée au collège, de manière à donner aux élèves les moyens d'élaborer un projet de formation éclairé (heures inscrites dans leur emploi du temps scolaire, information claire et complète sur les filières et les métiers, interlocuteurs compétents).

Respecter au mieux le choix éclairé des élèves doit en outre s'accompagner d'une **définition beaucoup plus souple de l'offre régionale et locale de formation**, ce qui est de la responsabilité de la région, en concertation avec le recteur.

Au total, l'orientation résultera d'un meilleur équilibre entre les projets des jeunes et de leur famille, leurs résultats scolaires, les débouchés offerts et les formations existantes. Le palier de fin de troisième ne doit cependant pas rester unique ; les changements de parcours devraient être facilités, non seulement en fin de seconde ou de BEP, mais aussi au cours de l'enseignement supérieur et dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

4. Favoriser la mixité sociale

L'École doit favoriser la mixité sociale et mobiliser l'ensemble de ses moyens dans une lutte contre les ségrégations de toutes sortes. Dans cette perspective, la sectorisation des établissements publics doit être maintenue, mais à condition que chaque famille trouve dans l'établissement de son secteur de bonnes conditions d'étude et de vie pour ses enfants. Pour tendre vers l'égalité des établissements, il faudrait mettre en place, à partir d'une évaluation publique renforcée, une **politique plus ambitieuse qu'aujourd'hui de différenciation maîtrisée, c'est-à-dire de réduction volontariste des inégalités**, en allouant des moyens nettement accrus à ceux qui sont

confrontés à de réels problèmes tenant à leur environnement. Les établissements placés dans des situations très difficiles ont besoin de réponses spécifiques. Il ne faut pas hésiter à recourir à **des procédures exceptionnelles** permettant d'y créer les conditions qui, encore plus qu'ailleurs, sont indispensables au succès : constitutions d'équipes pédagogiques motivées et stables, pratiques d'enseignement et de suivi adaptées, collaboration avec les partenaires de l'École. Dans les situations les plus extrêmes, on pourra aller jusqu'à la fermeture d'établissements.

5. Renforcer la capacité d'action et la responsabilité des établissements scolaires

Pour que tous les élèves réussissent, le bon fonctionnement d'une école, d'un collège, d'un lycée est une condition majeure. Cette responsabilité se décline en plusieurs orientations :

- **le renforcement de l'action éducative**, qui pourrait se traduire par la création d'un conseil de la communauté éducative où soient impliqués tous les partenaires de la communauté éducative, qu'ils soient enseignants, éducateurs, parents et élèves, et, dans le second degré, d'une direction de la vie éducative ;
- **le développement de la collégialité des pratiques pédagogiques**, qui serait facilité par la création d'un conseil pédagogique auquel s'ajouterait, dans le second degré, une direction des études ;
- l'instauration de plages horaires hebdomadaires où **tous les élèves seraient accompagnés**, en complément des cours, pour les aider à maîtriser réellement ce qu'ils doivent savoir ;
- **l'accroissement de la capacité d'action de l'établissement et de ses responsables** : elle serait notamment permise par une distribution des moyens dont une part dépendrait des caractéristiques de ses élèves et une autre de ses projets ; elle serait formalisée dans un contrat tripartite, signé par l'établissement, l'autorité académique et la collectivité territoriale ; elle doit s'accompagner d'un développement de l'évaluation des établissements eux-mêmes et de leurs personnels ;
- **la création d'établissements adaptés au premier degré**, tenant compte de la nature de l'enseignement primaire et de son environnement ;
- l'émergence d'un **pilotage de proximité** des établissements, susceptible de donner corps à cette politique de différenciation maîtrisée que la Commission appelle de ses vœux, et qui sache traduire concrètement l'aspiration à une École plus juste.

6. Dans l'équipe éducative, redéfinir le métier d'enseignant

Les enseignants sont au cœur de l'évolution de l'École ; ils doivent être reconnus et respectés en qualité de professionnels de l'enseignement. Pour instruire, éduquer, accompagner et orienter les élèves, le service de l'enseignant du XXI^e siècle devrait explicitement inclure, outre la mission, fondamentale, de l'enseignement, d'autres missions telles que le suivi des élèves, les relations avec les parents, le travail en équipe, etc. Cette nouvelle organisation implique un **allongement du temps de présence** dans l'établissement scolaire pour les professeurs des lycées et collèges, allongement **à prendre en compte dans leur rémunération** ; la mesure s'appliquerait **à tous les jeunes recrutés** et serait proposée **au choix** aux autres enseignants.

Le renouvellement de la moitié des enseignants au cours des années à venir est un défi quantitatif mais aussi qualitatif. La transformation et la réussite de l'École ne peuvent se réaliser sans prendre appui sur des professeurs mieux recrutés et mieux formés :

- **mieux recrutés**, grâce à un concours qui se passerait en deux temps, le premier validant notamment des compétences disciplinaires et le second validant, après formation, des compétences professionnelles avérées ; par ailleurs, il serait utile de faire davantage appel à des professionnels venant d'autres horizons ;
- **mieux formés** : la formation professionnelle initiale en IUFM serait organisée sur deux ans et fondée sur l'alternance, en privilégiant la présence dans les classes et les établissements.

Il importe enfin que le système éducatif conçoive et mette en œuvre une **vraie politique des ressources humaines** en direction des enseignants : début de carrière où seuls des volontaires seraient nommés dans les postes difficiles, formation continue obligatoire, évaluation renouvelée infléchissant les déroulements de carrière – susceptibles de déboucher sur d'autres missions et métiers.

7. Construire une éducation concertée avec les parents au service de la réussite de l'élève

L'éducation concertée entre l'École et les parents doit être **refondée** pour répondre à la demande exprimée lors du grand débat.

Les modalités de ces relations approfondies seraient inscrites dans le contrat d'établissement, qui devrait tout particulièrement prévoir une **démarche**

active vers les parents éloignés de l'École. Chaque établissement nouerait ainsi des liens individuels et réguliers avec toutes les familles.

La relation avec les parents volontaires devrait se développer en distinguant clairement ce qui relève des actions dans le temps scolaire (et notamment l'éducation aux choix) et ce qui doit se dérouler hors temps scolaire, par exemple, les dispositifs d'école ouverte.

Au total, l'éducation concertée, telle que la Commission l'appelle de ses vœux, devrait **se renforcer** et prendre de nombreuses formes, toutes au service de la réussite des élèves. Elle souhaite donc que l'investissement et l'organisation des parents soient facilités dans le système éducatif.

8. Former avec des partenaires : élus, associations, entreprises, médias, services médicaux et sociaux, police et justice

Confrontée aux défis d'un environnement complexe, l'École doit développer des **partenariats** au service de l'éducation de la jeunesse :

- les communes, l'établissement scolaire et les associations impliquées dans l'organisation d'activités éducatives et d'actions préventives de la difficulté scolaire ont vocation à inscrire leur action dans le cadre contractuel d'un **projet local d'éducation** ;
- **les services médicaux et sociaux** ont vocation à prendre le relais lorsque l'École aura repéré des problèmes sociaux ou de santé ; en outre, un effort devrait être fait en termes de santé publique : un examen de santé de chaque jeune doit être effectivement réalisé à chaque grande étape de la scolarité obligatoire ;
- **les entreprises et l'École** devraient se rapprocher davantage pour favoriser la découverte des métiers dès le collège, construire des voies de formation professionnelle fondées sur l'alternance et améliorer l'insertion professionnelle des jeunes.
- L'École devrait former au décryptage et à l'usage des **médias**, qui devraient par ailleurs mieux remplir leur rôle éducatif.

* * *

Telles sont les lignes de force du rapport de la Commission. Elles ne prétendent pas dessiner un tableau exhaustif de l'École idéale ou souhaitable pour

les quinze prochaines années ; elles constituent l'ossature de propositions destinées à réformer l'École actuelle

Trois conditions paraissent capitales à la réussite de l'entreprise : la détermination, la responsabilité et la confiance. La **détermination** : la conduite de la réforme requiert une grande continuité de l'action gouvernementale et administrative si l'on veut éviter qu'elle ne s'enlise. La **responsabilité** : le système éducatif doit être conduit, gouverné, responsabilisé, ce qui confère à son encadrement supérieur territorial un rôle essentiel et appelle impérieusement une nouvelle culture de l'encadrement, associant fermeté et concertation. La **confiance** : confiance des jeunes en leur avenir ; confiance réciproque des élèves et des professeurs ; confiance de ces derniers vis-à-vis de l'institution qui les emploie ; confiance des familles, de toute la Nation, dans l'École.

Introduction

Le 15 septembre 2003, le Premier ministre installait la Commission du débat national sur l'avenir de l'École. Conformément aux vœux du Président de la République, qui répondait ainsi au souhait de beaucoup de personnes et d'organismes dans le pays, elle était investie d'une double mission : organiser un grand débat qui devait permettre de recueillir les réflexions et les suggestions de tous ; éclairer les choix du Gouvernement sur les principales lignes d'évolution possibles et souhaitables du système éducatif français pour les quinze prochaines années dans le cadre de la préparation d'une nouvelle loi d'orientation (*voir la lettre de mission des ministres et la composition de la Commission en annexes I et II*).

Comment le rapport prend-il appui sur les résultats du grand débat national ?

La première phase de l'activité de la Commission s'est achevée le 6 avril 2004, jour de la remise du *Miroir du débat* au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Le *Miroir* avait pour ambition de refléter le plus objectivement possible les contributions de plus d'un million de personnes qui ont participé au débat ¹. Celui-ci a fait apparaître, comme on pouvait s'y attendre, une grande diversité d'opinions mais il a permis de dégager quelques enseignements majeurs sur lesquels la Commission s'est appuyée pour élaborer sa propre réflexion. Si un attachement fort à l'École républicaine s'est exprimé, les attentes de réforme se sont traduites par de nombreuses propositions. Pour l'essentiel, les préoccupations exprimées ont porté sur les modalités concrètes de fonctionnement de l'École. Les Français ² conçoivent en effet peu de doutes quant aux missions de l'École ; parmi les 22 sujets que la Commission avait suggérés pour structurer le débat, se sont imposées les questions relatives à la motivation et au travail des élèves, à la difficulté de faire face à la montée de la violence et des incivilités, aux relations entre les parents et l'École, à la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves et de réduire l'échec scolaire, à la définition du socle de l'enseignement obligatoire. Les participants au débat n'ont donc pas tant souhaité une transformation radicale de l'École qu'une amélioration qui rende possible la réussite de tous les élèves.

¹ Du 17 novembre 2003 au 17 janvier 2004 se sont tenues 26 000 réunions dans les établissements scolaires et les arrondissements, rassemblant plus d'un million de personnes et donnant lieu aux 13 000 synthèses qui ont constitué la principale source du *Miroir*. Celui-ci prenait également en compte les 50 000 messages résultant de la participation de 15 000 internautes sur le site de la Commission, le courrier de 1 500 personnes, les contributions de 300 organisations ou associations, ainsi que les entretiens qualitatifs et enquêtes quantitatives que la Commission a fait réaliser de manière à recueillir l'avis des personnes éloignées du débat.

² Cette expression est retenue par pure commodité et ne doit pas induire en erreur. C'est bien toutes les personnes vivant en France, et pas seulement les Français, qui étaient appelées à s'exprimer, et qui ont participé.

Pour répondre à ces préoccupations, la Commission s’est appuyée, au cours de la phase d’élaboration de sa réflexion, sur le savoir des spécialistes du système éducatif et l’expérience de ses acteurs : entre septembre 2003 et septembre 2004, elle aura ainsi auditionné 76 associations, organisations ou institutions, et entendu ou consulté plus de 200 experts et personnalités concernés par le fonctionnement du système éducatif¹ (voir annexe IV).

Le débat a formulé l’objectif prioritaire : **améliorer le fonctionnement de l’École pour faire réussir tous les élèves, c’est-à-dire élever globalement l’éducation et la qualification de la jeunesse et faire réussir chaque jeune en fonction de ses capacités, de ses choix et de son mérite**. La Commission a entrepris de donner sens à cette ambition en énonçant les trois grandes exigences :

- assurer les conditions de possibilité de l’acte pédagogique et du vivre ensemble à l’École, en renforçant le respect des règles et en développant l’éducation à la civilité et à la citoyenneté pour relever le défi que représente la montée de la violence, des incivilités et du « communautarisme » ;
- définir les contenus et les objectifs de l’École – en premier lieu les enseignements communs fondamentaux, parmi lesquels un socle commun des connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables à l’intégration dans la société du XXI^e siècle, et dont il importe que l’École garantisse la maîtrise par tous les élèves à l’issue du collège ; en second lieu les voies d’une diversification des réussites ;
- garantir l’égalité en réunissant les conditions qui permettent aux plus faibles de réussir leur intégration sociale, sans que le pouvoir d’exemplarité de la valeur républicaine de mérite se trouve pour autant sacrifié.

L’ambition d’une École juste et efficace doit être la réussite de tous, ce qui signifie, non pas la même réussite pour chacun, mais l’exigence complémentaire de la maîtrise d’un socle commun et de la pluralité des excellences.

Quel est le contexte politique et économique de l’École future ?

Pour conduire à bien sa mission prospective, la Commission s’est efforcée d’intégrer les évolutions politiques et économiques prévisibles que l’École devra nécessairement prendre en compte pour définir ses propres objectifs dans les quinze ans à venir. La Commission a ainsi considéré que la réflexion sur l’avenir de l’École devait s’inscrire dans quatre perspectives :

- renforcer l’éducation au vivre ensemble ;

¹ À chacune des étapes de son activité, la Commission a été animée par le souci de la transparence. Celui-ci s’est traduit par l’ouverture en septembre 2003 d’un site Internet – www.debatnational.education.fr – qui a rendu accessibles à tous, non seulement la totalité des contributions qui ont alimenté le débat ainsi que sa synthèse dans *Le Miroir du débat*, mais aussi la série complète des opérations et des travaux qui ont permis l’élaboration du rapport final de la Commission. Le résultat de l’ensemble de ces démarches entreprises (enquêtes, travaux d’experts, auditions, etc.) fait l’objet de treize volumes, regroupés sous l’intitulé « Bibliothèque du débat » (voir liste en annexe III) et publiés à des fins de complément et d’archivage.

- inscrire l'École dans la construction européenne ;
- prendre en compte les réalités économiques et technologiques présentes et à venir ;
- donner sens à l'ambition d'une éducation tout au long de la vie qui soit ouverte à tous.

Éduquer aux valeurs démocratiques et républicaines et garantir les conditions de la vie en commun

Le respect des libertés, la reconnaissance des droits fondamentaux des personnes notamment des enfants, la pacification et la laïcisation des mœurs ainsi que le progrès vers l'égalité marquent l'évolution de la société française. Mais celle-ci continue d'être confrontée aux difficultés liées à la « ghettoïsation » et à la « communautarisation » de certains quartiers : montée de la délinquance et des incivilités, des comportements racistes, antisémites, sexistes ou homophobes. La difficulté d'assurer la cohésion éducative du monde adulte – du fait notamment de l'influence grandissante des médias dans la socialisation de la jeunesse et de l'effritement des cadres éducatifs traditionnels des jeunes par la famille ou d'autres institutions – confère à l'École une mission éducative inédite à laquelle elle ne pourra et ne devra pas se dérober. La Commission a voulu mettre en évidence cette orientation et a tenté de concevoir les conditions qui permettront à l'École de **mieux assurer sa mission éducative**.

Inscrire l'École de la Nation dans l'horizon européen

L'éducation est une dimension de la politique qui a vocation à demeurer nationale : l'Union européenne, considérant que l'éducation et la formation sont intimement liées à l'identité nationale de chaque peuple, ne s'est dotée d'aucune compétence législative en la matière. Une réflexion prospective sur l'avenir de l'École ne pouvait toutefois faire l'impasse sur les effets que la construction européenne ne peut manquer de produire à plus ou moins long terme sur la conception des missions et du fonctionnement de l'École de la Nation. Cette réflexion peut être conduite de trois points de vue :

- l'harmonisation, fondée sur les préoccupations communes, des politiques éducatives nationales ;
- l'excellence et le partage de la connaissance, notamment scientifique et technologique, clef de la croissance durable et compétitive de l'économie et des emplois ;
- la mise en place par le système éducatif des conditions favorisant l'intégration des citoyens français dans l'espace politique européen et facilitant la mobilité professionnelle dans l'espace économique européen.

La politique commune ne se limite plus aux dispositifs destinés à favoriser la mobilité des étudiants ou à harmoniser diplômes et certifications du supérieur. Réunis en

mars 2000 à Lisbonne dans le cadre du Conseil européen, les chefs d'État et de Gouvernement ont souhaité que l'éducation et la formation contribuent à faire de l'Union européenne « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ». Cette ambition se traduit par la formulation de trois objectifs stratégiques en matière d'éducation et de formation :

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne ;
- faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation ;
- ouvrir ces systèmes au monde extérieur.

Des objectifs chiffrés ont été définis témoignant de l'existence d'une ambition partagée et de préoccupations communes, la nécessité par exemple de développer la formation tout au long de la vie. L'effort pour conduire au niveau européen une réflexion sur la notion de compétences de base, soutenu par les ministres européens de l'Éducation, rejoint plus particulièrement le souci du présent rapport de promouvoir l'idée d'un socle de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires au citoyen du XXI^e siècle.

Le système éducatif doit préparer les élèves à se mouvoir dans l'espace politique et économique européen. Sans négliger l'intérêt de connaître plusieurs langues étrangères, notamment européennes, la Commission constate cependant l'existence d'une dynamique majeure dont il lui paraît impossible de ne pas tenir compte : la langue qui permet la communication entre les citoyens européens de nationalités différentes est celle pour laquelle la connaissance minimale de tous est la meilleure, à savoir l'anglais. Vouloir contrarier cette dynamique est sans doute un exercice vain et illusoire ; vouloir retarder l'apprentissage universel de l'« anglais de communication internationale » conduit à exclure les plus défavorisés des citoyens européens de la communauté de communication européenne, et donc de la mobilité.

La prise en compte des évolutions de l'emploi : une tâche difficile et incertaine

Les finalités de l'École sont diverses et difficiles à hiérarchiser ; il est néanmoins incontestable que l'intégration professionnelle de chacun constitue l'une d'entre elles. Le chômage, l'inadéquation entre l'offre et la demande d'emploi, les difficultés de l'insertion professionnelle des jeunes conduisent les familles et le monde du travail à développer des attentes fortes vis-à-vis de l'École en matière de préparation à la vie professionnelle : on lui demande de mettre en place des voies de formation adaptées au marché du travail et d'éviter d'orienter les élèves vers des filières ou des études dépourvues de débouchés. La Commission, sans nier la légitimité d'une telle attente, entend cependant mettre en garde contre une illusion : la quête d'une adéquation entre la formation et l'emploi se heurte, et se

heurtera toujours davantage dans l'avenir, d'une part aux **difficultés de prévoir les besoins futurs** d'une économie dont le dynamisme repose essentiellement sur l'innovation technologique et organisationnelle, d'autre part à la **déconnexion croissante**, empiriquement constatée, entre la formation initiale suivie et l'emploi occupé.

Il est donc difficile de fonder la définition des voies de formation sur une prospective d'emplois. L'École devra néanmoins intégrer les trois éléments prévisionnels suivants :

- les performances économiques futures de la Nation dépendront de la richesse du « capital humain », ce qui conduit à justifier l'ambition d'accroître le niveau de formation et de qualification des individus ; l'incertitude de l'avenir conduit toutefois à souhaiter que cet accroissement ne se produise pas exclusivement lors de la « formation initiale » mais résulte aussi de l'essor de la formation tout au long de la vie ;
- l'émergence et le développement des emplois requérant des qualifications fondées sur le savoir-être et la relation à autrui dans certains domaines d'activité, notamment les services à la personne ;
- même si la part des emplois « peu qualifiés » dans l'économie devrait diminuer, il sera nécessaire de compenser, au moins en partie, les départs massifs à la retraite des personnes qui les occupent aujourd'hui ; cependant, en raison de l'évolution probable de leur contenu et de leurs exigences, ces emplois devront être occupés par des personnes formées pour maîtriser davantage de compétences que les actifs qu'elles remplaceront.

Une ambition pour demain : réussir la formation tout au long de la vie

La mission première de l'École de demain sera d'assurer la maîtrise des connaissances, des compétences et des règles de comportement qui devrait permettre à tous non seulement de s'insérer professionnellement et socialement mais aussi de **continuer à apprendre tout au long de la vie**. Cette mission est essentielle dans la perspective de la montée en puissance de la formation tout au long de la vie. Dans une économie où la création et la destruction d'emplois et de métiers s'accroissent, les individus sont de plus en plus souvent conduits à changer d'emploi au cours de leur vie. La formation des adultes est dès lors amenée à constituer un enjeu économique, social et politique considérable. Il apparaît nécessaire de sécuriser les trajectoires de vie fragilisées par cette condition nouvelle, de donner une seconde chance à ceux dont la formation initiale demeure insuffisante mais aussi – en raison des réformes requises par le financement des retraites et des tensions sur le marché du travail dues aux départs à la retraite – de garantir la possibilité de fins de carrière prolongées.

L'accord intervenu entre les partenaires sociaux le 20 septembre 2003 ainsi que la loi du 4 mai 2004 vont dans le sens d'un renforcement de la formation des

adultes tout au long de la vie. La loi entreprend de remédier aux carences de l'existant et ouvre un droit individuel à la formation de vingt heures par an, cumulables sur six ans et partiellement transférables.

La formation tout au long de la vie ne se réduit pas à la formation formelle. Le développement des compétences tout au long de la vie s'appuie sur cette dernière, mais aussi sur le compagnonnage, la mise en situation professionnelle, la participation à des projets et le parcours de carrière. À cet égard, la validation des acquis de l'expérience (VAE) est essentielle dans notre pays, où le diplôme a une part prépondérante dans la reconnaissance sociale.

Le fait que la culture française valorise à l'excès le diplôme est une des raisons de la difficulté à conférer une crédibilité à l'éducation permanente. Il est sans doute illusoire de vouloir espérer inverser totalement cette tendance. D'autant que le diplôme, ou le niveau d'étude, exerce une fonction de « signal », constituant une garantie minimale au regard des employeurs au moment du recrutement. Il est donc important que la mise en œuvre d'un droit à la formation continue puisse déboucher **non pas seulement sur une qualification ou une compétence mais sur les mêmes diplômes qu'en formation initiale, obtenus autrement et bénéficiant de la même reconnaissance**. C'est l'idée qui a présidé en 2002 à la loi sur la VAE. Bien que la Commission n'ait pas étudié ses modalités précises, elle appelle de ses vœux le développement de ce dispositif afin que l'École et la formation tout au long de la vie cessent de fonctionner comme deux univers séparés – ce qui rend presque impossible le rattrapage d'un handicap d'études insuffisantes ou inadaptées.

La réforme de l'École est-elle souhaitable et possible ?

L'article 3 de la loi d'orientation de 1989 énonçait des objectifs quantifiés – « *conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle et 80 % au niveau du baccalauréat* » – qui n'ont pas été atteints, surtout le second. **La Commission souhaite voir s'élever dans l'avenir le niveau de formation et de qualification de chacun**. Cet objectif requiert une réforme de l'École à partir de sa base ; la Commission propose de le définir par son contenu plutôt qu'en termes de diplômes et de pourcentages. **La grande ambition doit être de s'assurer que l'ensemble d'une classe d'âge maîtrise, à l'issue de la scolarité obligatoire, les compétences (y compris comportementales) qui permettront à tous non seulement de poursuivre leurs études, initiales ou dans le cadre de la formation continue, mais aussi d'accéder à une intégration sociale et à une vie personnelle réussies**. La Commission estime que le projet d'établir conjointement les conditions d'acquisition du socle commun et celles d'une véritable diversification des rythmes d'apprentissage et des parcours de formation pourrait faire l'objet d'un relatif consensus dans la société française. Sa réalisation permettrait en outre de donner véritablement corps à l'ambition d'élever le niveau de culture et de qualification de

l'ensemble d'une classe d'âge. La Commission considère dans cette perspective que le défi que l'École devra relever à l'horizon des deux décennies à venir ne peut exclusivement se traduire en termes de niveau d'étude, ou même de diplôme, atteints par telle ou telle proportion d'une classe d'âge. **L'élévation souhaitable du niveau de formation et de qualification de la jeunesse pourrait constituer non seulement un objectif du système éducatif mais aussi un effet témoignant de son efficacité.**

La réforme de l'École doit, selon la Commission, s'inscrire dans la perspective ouverte par l'affichage de cette ambition nouvelle. L'idée de réforme a fait l'objet, ces dernières années, de nombreuses critiques. Les enseignants voient se succéder les réformes sans que la cohérence ni les finalités en soient toujours perceptibles. La Commission estime que la réforme de l'École n'a de sens que si elle est ordonnée à une finalité clairement définie, et sur laquelle la Nation s'engage fortement.

L'explicitation d'une telle finalité permettrait de rejeter la multitude des demandes, souvent contradictoires, adressées à l'École. Celle-ci n'a vocation ni à répondre à toutes les attentes émanant de la société ni à porter remède à tous ses maux : sa mission première est de faire en sorte que tous les élèves maîtrisent les savoirs et les compétences jugés fondamentaux et qui s'acquièrent beaucoup plus aisément durant la première période de la vie. L'École doit aussi, dans le contexte actuel, assurer une part plus importante dans l'éducation de la jeunesse ; raison pour laquelle la Commission, renouant en cela avec l'une des ambitions de l'École républicaine, insiste sur la présence des règles de comportement dans le socle commun des indispensables.

L'engagement de la Nation de faire vraiment réussir tous les élèves pourrait ainsi conditionner la possibilité de la réforme de l'École, favorisée par ailleurs par deux autres facteurs :

- la mise en place de la loi organique sur la loi de finance (LOLF) qui ouvre de nouvelles perspectives dans la mesure où elle permet de structurer le budget de l'éducation en programmes, en missions et en actions pour lesquels il faudra afficher clairement des critères d'évaluation ; ce devrait être l'occasion d'un débat annuel au Parlement sur les missions et les résultats de l'École ;
- le défi d'avoir à assurer un recrutement de qualité et l'opportunité de renouvellement et de revalorisation qui découlent du départ à la retraite, entre 2003 et 2012, de 43 % des enseignants et de 64 % des cadres.

La portée du rapport de la Commission

La Commission s'est donné un horizon de réflexion conforme à la « durée de vie » moyenne d'une loi d'orientation. Son rôle n'était pas de se substituer au décideur politique. Celui-ci devra opérer les choix qui lui paraissent pouvoir être faits en fonction du contexte social, économique et politique avant de déterminer

les modalités précises de leur mise en œuvre. À travers ce rapport, la Commission n'entend pas présenter un avant-projet de loi mais jouer un rôle d'éclaireur, en attirant l'attention du public sur les orientations prioritaires et en suggérant au Gouvernement des recommandations.

Le rapport énonce le plus sobrement possible d'une part les trois grandes exigences qui devraient selon elle guider une politique éducative se donnant pour ambition de faire réussir tous les élèves (première partie) et, d'autre part, les huit programmes d'actions susceptibles de concrétiser ces orientations (seconde partie). Dans le cadre de chacun des programmes d'action, on distinguera **entre les recommandations et propositions générales de réforme sur lesquelles la Commission s'engage fermement et les modalités de mise en œuvre qui, lorsqu'elles sont évoquées, sont présentées à titre d'illustration ou d'exemples sous forme d'« encadrés » au sein du texte.**

Réorganiser la scolarité obligatoire, repenser les voies de formation au lycée, aider les élèves à s'orienter, favoriser la mixité sociale, renforcer la capacité d'action des établissements scolaires ¹, renouveler le métier d'enseignant, construire une éducation concertée avec les parents, enfin développer des partenariats, ces huit programmes d'action contiennent des propositions qui doivent être évaluées en fonction de deux ordres d'exigences :

- surmonter les difficultés qui sont apparues depuis la loi d'orientation de 1989 et que le débat national sur l'avenir de l'École a contribué à mettre en évidence ;
- réaliser les ambitions de la Nation : l'unité de la communauté nationale autour de valeurs partagées, une économie performante, des personnes formées à la capacité d'apprendre tout au long de la vie, mieux intégrées dans l'espace politique et économique européen.

Le rapport ne traite pas de l'enseignement supérieur et de la recherche : leur spécificité et leur complexité imposaient une telle restriction. Comme il était prévu dans la lettre de mission adressée par les ministres à son président, la Commission a toutefois réfléchi à la formation des enseignants et pu aborder l'entrée dans l'enseignement supérieur à l'occasion de sa réflexion sur l'architecture générale du lycée.

Tout au long de son travail, la Commission a conservé à l'esprit les contraintes relatives à la gestion du système éducatif. Elle a parfaitement conscience que certaines des actions préconisées dans son rapport ont un coût, dont le Politique devra prendre la mesure au moment des choix. Sa réflexion s'est voulue réaliste, considérant l'École telle qu'elle existe pour rechercher les voies et les moyens de rendre son fonctionnement plus efficace et pour tracer les évolutions souhaitables des quinze ans à venir. La Commission considère que, sans faire croître de manière excessive la dépense d'éducation primaire et secondaire, la réforme améliorera l'usage des moyens dévolus à l'École.

¹ Dans tout le rapport, et sauf mention explicite, le mot « établissement » recouvre aussi l'école primaire, bien que cette dernière n'ait pas le statut d'établissement public.

Le rapport de la Commission reflète son travail des treize derniers mois. Il n'est l'expression d'aucun de ses membres en particulier, mais résulte de la confrontation et du rapprochement des points de vue individuels pour aboutir à une élaboration collective. Les membres de la Commission se sont entendus sur une méthode : après avoir analysé les enseignements du grand débat national, ils ont défini les trois grandes exigences qui ont constitué les axes de leur réflexion et le thème de la première partie du rapport. Trois groupes de travail ont été chargés d'élaborer les textes qui allaient servir de premiers supports aux discussions en séances plénières. La collégialité de la réflexion s'est ensuite déplacée des groupes vers la Commission réunie en plénière. Le processus de rédaction et de validation du texte final mis en place a permis, par de multiples allers et retours, amendements écrits individuels, lecture et écriture en commun, à l'ensemble des membres de la Commission de participer à l'œuvre collective. Les divergences, sur des questions de fond ou de forme, ont toujours été débattues, puis surmontées par la procédure du vote démocratique. Les membres de la Commission (*voir annexe II*) ont accepté cette règle majoritaire ; **par-delà leurs différences de sensibilité et d'opinion, ils assument donc pleinement le résultat de ce travail collégial.**

PREMIÈRE PARTIE

Que signifie « faire réussir tous les élèves » ?

Trois exigences

Que signifie « faire réussir tous les élèves » ?

Trois exigences

Les personnes qui se sont exprimées lors du débat public ont privilégié les sujets qui portaient sur les moyens de faire réussir tous les élèves. La Commission a en conséquence organisé sa réflexion en vue de réaliser cette ambition : une École qui arme tous les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement indispensables à une vie sociale et personnelle réussie, et qui permette à chacun de faire des choix éclairés et d'exercer au mieux ses talents.

Pour que cette ambition devienne réalité, l'École doit s'engager à satisfaire trois exigences.

- *L'École participe à l'éducation de la jeunesse en garantissant les conditions de l'acte pédagogique, en assurant la protection et l'équilibre des élèves, en formant au « vivre ensemble » et en préparant à l'exercice de la citoyenneté.*
- *L'École s'assure de la maîtrise d'un socle commun des indispensables et organise la diversité des parcours. La Commission souhaite que la Nation s'engage pour que soit clairement défini le socle de ce qui est indispensable et pour que les élèves le maîtrisent, dans le cadre de la scolarité obligatoire. L'École doit alors personnaliser les apprentissages, en accompagnant les élèves et en s'assurant de leurs résultats par des évaluations régulières. Dès le collège et encore plus au lycée, l'École doit s'adapter à la diversité des élèves en offrant une pluralité de parcours et de réussites.*
- *L'École s'efforce d'être juste en égalisant l'efficacité de l'offre et en favorisant la pluralité des excellences, ce qui implique de diversifier réellement les moyens alloués aux établissements ; en informant mieux les acteurs ; en offrant aux élèves de multiples opportunités de réussite, et ce tout au long de la vie.*

Satisfaire à ces exigences requiert que l'École assume sa singularité tout en s'affirmant comme un véritable partenaire pour son environnement. Elle a besoin d'établissements scolaires mieux mobilisés et responsables où travaillent des personnes compétentes, confiantes, convaincues et reconnues.

Comment faire vraiment réussir tous les élèves ? Tel est le point de départ de la réflexion de la Commission. Ce choix se conforme aux attentes qui se sont dégagées du débat national sur l'avenir de l'École : les Français ne sont en effet pas entrés dans la polémique, aujourd'hui dépassée, visant à déterminer si l'élève ou les savoirs doivent être au centre de l'École. Ils attendent de celle-ci qu'elle assure *la maîtrise* des savoirs par l'élève.

Les 22 sujets qui ont été soumis au débat se répartissaient en trois grands domaines : *Définir les missions de l'École, Faire réussir les élèves, Améliorer le fonctionnement de l'École.*

Les participants ont nettement privilégié les sujets du deuxième domaine – *Faire réussir les élèves*, notamment la question *Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?* débattue dans près d'une réunion sur deux. Les Français qui se sont exprimés ont, semble-t-il, considéré dans leur majorité les sujets relatifs aux missions de l'École comme trop généraux et ceux portant sur le fonctionnement du système comme trop techniques.

En choisissant de débattre sur le *Comment* plutôt que sur le *En vue de quoi*, nos compatriotes sont allés directement au cœur du problème de notre École. Ce n'est pas tant, en effet, sur les missions et les valeurs de l'École que porte l'incertitude actuelle, que sur les moyens de les accomplir ou de les incarner efficacement. La réflexion de la Commission s'est en conséquence organisée autour de cette ambition d'une École efficace :

- une École qui fasse réussir **tous** les élèves, sans se résigner au fait qu'un collégien sur sept soit en situation d'échec scolaire en raison des graves difficultés qu'il éprouve en lecture, en écriture et en calcul ; ni au fait que 60 000 jeunes sortent chaque année du système éducatif sans qualification ;
- une École qui fasse **vraiment** réussir les élèves, en améliorant autant que nécessaire les pratiques pédagogiques, les modalités de l'accompagnement, de l'encadrement et de l'évaluation, et en sachant motiver et encourager le désir d'apprendre.

Que faut-il entendre par « réussite de tous les élèves » ?

La notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à malentendu. Elle ne veut certainement pas dire que l'École doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées. Ce serait à la fois une illusion pour les individus et une absurdité sociale puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois. Il importe donc de préciser ce qu'on entend par réussite.

La réussite d'une École tient d'abord à ce qu'elle arme tous les élèves et les futurs citoyens de **connaissances**, de **compétences** et de **règles de comportement** jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie. C'est pour cela que le rapport propose que soit définie une culture commune, mais aussi, plus

précisément en son sein, un « socle commun des indispensables » destiné à être maîtrisé par tous indépendamment des parcours et des dispositions des élèves.

Une École de la réussite est une **École utile aux élèves**, même et surtout aux plus faibles d'entre eux, qui, tous, devront nécessairement entrer dans la vie professionnelle. L'École doit s'adresser à des individualités et leur offrir le plus possible de diversité et de souplesse, une fois acquise la culture commune. Une École de masse ne doit pas être, au risque d'être aussi une École de l'exclusion, une École de l'uniformité. L'École doit, tout en s'assurant de la maîtrise du socle, permettre des parcours comme des apprentissages divers et favoriser la pluralité des excellences. Il lui faut à cet effet maîtriser les mécanismes d'orientation et la définition des filières. Elle doit aussi permettre à tous les élèves, et pas seulement aux « bons », d'entrer dans des processus de formation tout au long de la vie. Le rapport accorde donc une attention particulière à la question de la diversification des parcours, aux modalités de l'articulation entre formation générale et formation professionnelle ainsi qu'entre formation initiale et formation continue.

La réussite de l'École s'apprécie également en termes **éducatifs**, psychologiques et moraux. Les critères de la réussite proprement éducative sont à la fois individuels et collectifs. Au plan individuel, l'École doit aider les élèves à grandir, à devenir des adultes, des personnes autonomes et responsables, à cultiver le respect de soi et celui des autres, à développer la confiance en soi et dans les autres. Au plan collectif, il importe que les élèves apprennent à reconnaître l'éminence des valeurs partagées, notamment de la laïcité, et la nécessité des règles et des usages communs, afin de faire de l'École le lieu d'intégration de toute une génération, et où la mixité sociale, ethnique et culturelle demeure possible. Il n'y a pas de raison à cet égard d'opposer l'instruction à l'éducation ; l'École doit être un espace pacifié à l'intersection de l'individuel et du collectif. Ceci conduit à redéfinir le métier des enseignants, le rôle des parents, la part d'autonomie et d'initiative des établissements.

La réussite scolaire peut aussi être définie en termes d'**égalité des chances**. L'expression du mérite et du talent des élèves ne doit pas être freinée par l'inégale qualité des établissements scolaires qui viendrait redoubler et renforcer les inégalités sociales. L'École peut ainsi, quand il s'agit de réduire les écarts entre les sexes, les groupes sociaux, les régions, les individus eux-mêmes, agir sur les deux fronts de l'égalité et de l'équité : elle peut sans contradiction renforcer l'égalité de l'offre scolaire et développer des mécanismes susceptibles d'atténuer les inégalités, de façon à être juste. D'où l'accent mis sur une politique de différenciation maîtrisée, c'est-à-dire de réduction volontariste des inégalités. Elle peut, ce faisant, assumer sereinement la promotion d'une élite scolaire afin de doter la Nation de cadres et de talents – aux plans culturel, scientifique, économique et politique – dans les décennies à venir.

L'École de la réussite doit être une **École efficace** dans la mesure où elle mobilise ses ressources de façon rationnelle et maîtrisée, où elle utilise des moyens efficaces eux aussi, où elle est capable de changer leur emploi quand ce dernier ne

donne pas satisfaction. Le rapport doit donc aborder les problèmes de la gestion et du pilotage du système : structure de l'établissement, contrats et projets, expérimentation et évaluation.

Les missions prioritaires de l'École : éduquer, instruire, intégrer et promouvoir

Le choix fondamental en faveur de la réussite de tous les élèves se décline en trois axes de réflexion relatifs aux grandes missions de l'École que la Commission juge absolument prioritaires : éduquer, instruire, intégrer et promouvoir.

Éduquer. L'École ne peut espérer instruire et former efficacement les élèves si les conditions qui garantissent la possibilité même de l'acte pédagogique ne sont pas réunies. Il faut donc retrouver le sens et la pratique des codes partagés, garantir l'ordre et restaurer la confiance et le respect sans lesquels les professeurs ne peuvent faire travailler les élèves dans la sérénité. Il faut aussi que cette éducation conduise chacun à être capable de vivre avec les autres dans notre démocratie. Les Français ont rappelé, à l'occasion du grand débat national, que l'École ne pouvait éduquer seule : il lui faut donc développer des partenariats, et renforcer ses liens avec les parents, qui sont les premiers éducateurs.

Instruire. Il s'agit en premier lieu de s'assurer de la maîtrise effective par tous les élèves du socle des connaissances et compétences nécessaires pour non seulement réussir dans la vie mais aussi réussir sa vie. En second lieu, il faut que l'École, après l'acquisition du socle commun, garantisse une vraie diversité des voies de réussite, en préparant au mieux les élèves à la vie professionnelle ou aux études supérieures.

Intégrer et promouvoir. L'École de la République est le creuset où se forme la Nation, elle se donne pour ambition de compenser les effets des inégalités sociales de départ ; elle promeut en donnant à chaque individu la possibilité de s'intégrer dans le monde social et la chance d'atteindre l'excellence dans la voie qu'il s'est choisie.

Garantir les conditions de l'acte pédagogique, éduquer à vivre ensemble

Le grand débat national a confirmé la montée des inquiétudes face aux « incivilités » qui, par-delà les phénomènes de violence fort heureusement circonscrits, entravent quotidiennement le travail des élèves et des enseignants. Les multiples dérogations aux règles de comportement qui étaient auparavant observées de manière quasi automatique ou inconsciente portent atteinte à l'efficacité de l'acte pédagogique. Parce qu'elle avait peut-être été oubliée, il faut rappeler avec force la dimension éducative de l'École : l'enseignement ne se suffit pas à lui-même, et d'ailleurs, un enseignement strictement réduit à lui-même ne pourrait exister.

Même s'ils ne le savent pas, même s'ils s'en défendent, tous les adultes qui travaillent dans un établissement scolaire font de l'éducation, ne serait-ce qu'à travers l'image du monde adulte dont ils sont porteurs.

La mission éducative doit faire face aujourd'hui à de nouveaux défis

Globalement, l'École tient bien son rôle éducatif : le dévouement et la compétence de ses personnels, la culture collective qui les rassemble, le respect dont l'institution scolaire bénéficie à juste titre dans une part majoritaire de la population, tout ceci contribue à faire d'elle un pilier majeur de la formation humaine des enfants et des jeunes qui lui sont confiés. Les difficultés qu'elle rencontre aujourd'hui peuvent s'interpréter à partir de deux données essentielles : l'effritement des instances traditionnelles d'éducation, la singularité de l'École au sein de son environnement culturel.

En matière d'éducation de la jeunesse il est à craindre que, de pilier majeur, l'École soit parfois devenue pilier central, sinon exclusif. La fragilisation des structures familiales comme l'érosion des structures traditionnelles d'encadrement de la jeunesse modifient en effet considérablement la donne éducative : **pour une proportion croissante de jeunes, l'École est aujourd'hui le seul lieu éducatif à dimension collective stable clairement identifiée.** Face à des élèves fréquemment malmenés par la vie et désorientés par le manque de points d'ancrage solides, les enseignants éprouvent souvent le sentiment de devoir assumer, sans y avoir été préparés, des rôles et des fonctions divers : travailleurs sociaux, parents de substitution, voire psychothérapeutes...

La multiplication des appels adressés à l'École que cette situation engendre est perçue différemment par ses divers acteurs ou partenaires. De manière sans doute majoritaire, les professeurs, surtout ceux du second degré, considèrent que leur mission relève d'abord et avant tout de l'enseignement *stricto sensu*. Cela ne signifie évidemment pas qu'ils se déchargent de leurs responsabilités humaines vis-à-vis des élèves, mais cela indique qu'ils souhaiteraient pouvoir se consacrer pleinement ou exclusivement au travail scolaire, sans devoir assurer des missions qui relèvent à leurs yeux de la famille ou plus largement de l'environnement extra-scolaire. Pour leur part, les élèves et leur famille attendent de l'École à la fois plus d'autorité et plus de considération. Enfin, et que cela semble paradoxal ou au contraire évident, le monde de l'entreprise – à travers son insistance sur les règles de socialisation dans le processus de formation d'actifs qualifiés – paraît plus demandeur en « éducation » que d'autres acteurs ou partenaires de l'École.

On peut inférer de ces constats une première raison permettant de comprendre la crise de confiance que traverse l'École : tout se passe en effet comme si la société demandait aujourd'hui à l'École de faire ce qu'elle-même n'était plus capable de faire, et lui reprochait de surcroît de ne pas y parvenir !

Le projet éducatif de l'École n'est plus, comme hier, porté par un volontarisme politique arrimé à une conception ambitieuse de la Nation et du Progrès. Le discours classique sur les « valeurs » de l'École semble avoir aujourd'hui atteint ses limites. Non pas que les valeurs républicaines soient dépassées ou superflues – bien au contraire – mais elles ne constituent plus la clef d'une nouvelle dynamique des ambitions éducatives de l'École. Car, loin d'être en phase avec la culture de l'époque, l'École semble se trouver avec elle en décalage croissant.

Certes, l'École bénéficie en un sens d'une demande d'éducation qui n'a pas d'équivalent dans le passé. Les attentes de la société se traduisent du reste par l'ampleur des investissements matériels et financiers qu'elle consent pour son École. Il est vrai que celle-ci doit poursuivre le travail qu'elle a déjà entrepris en vue d'une meilleure adaptation à son environnement culturel : des progrès ont été faits, et restent à faire, en matière de considération des familles et de l'élève en tant que personne ; ou encore en matière de prise en compte de l'univers des médias, lequel joue aujourd'hui un rôle important dans le processus d'acculturation des jeunes. Mais l'École ne peut – sans se renier elle-même et perdre en efficacité – renoncer à certaines exigences et valeurs aujourd'hui mises à mal par quelques-unes des tendances de notre société. Son projet demeure d'« élever » l'enfant au-dessus de lui-même : l'élève n'est pas respecté si on ne le soumet pas aux exigences requises par l'acquisition d'une véritable maîtrise des savoirs, des compétences et des règles de la vie en commun. Il importe par conséquent de rappeler que la culture scolaire ne saurait se confondre avec la culture médiatique du divertissement et que la relation pédagogique ne saurait être comme un espace démocratique ouvert à la négociation permanente des normes.

Or les enfants et les jeunes sont de plus en plus imprégnés d'une culture démocratique de la négociation qui constitue leur milieu naturel, y compris au sein de la famille. Qu'il soit impossible de transposer cette pratique de négociation démocratique au sein de l'École de la République est sans doute mal compris et mal vécu par une bonne partie des élèves et de leurs parents. Cette évolution s'accompagne d'une confusion croissante entre la sphère privée et la sphère publique, qui conduit à exhiber sa vie et ses choix privés, à chercher à les imposer au groupe – tandis qu'à l'inverse toute « intrusion » de la collectivité dans la sphère privée est perçue comme un insupportable déni de l'autonomie individuelle. Il est, enfin, évident que la discordance s'accroît entre le temps de l'École – le temps lent de la maturation et du progrès – et celui de la société (de ses médias et de ses politiques notamment), voué davantage au culte de la vitesse et de l'immédiateté.

De toutes ces mutations résulte le second aspect de la crise de la mission éducative de l'École : la tendance diffuse, mais forte, au déclin du prestige de l'institution scolaire et de la culture spécifique dont elle est porteuse. La question qui se pose aujourd'hui est donc simple : **comment l'École peut-elle trouver les moyens d'exercer une action éducative efficace dans un contexte où elle est soumise, de la part de la société, non seulement à une demande d'éducation de plus en plus pressante et exigeante, mais aussi à une contestation des normes qui structurent son fonctionnement et en conditionnent la qualité ?**

Une mission à refonder

Si cette hypothèse de la singularité de l'École est pertinente, que faire et comment faire ? Face aux difficultés auxquelles l'École se trouve confrontée, la facilité consisterait à se réfugier dans le discours, certes nécessaire et légitime, mais néanmoins convenu et quelque peu incantatoire, sur les grands principes de l'École républicaine. Il serait en outre vain de chercher à faire en sorte que la société adhère aux valeurs de l'École, en espérant qu'ainsi celle-ci aille mieux. Peut-être est-il plus opportun de jouer la carte d'une acceptation tranquille de sa singularité : il conviendrait alors de réfléchir aux évolutions internes qui pourraient lui permettre de garder malgré tout le cap de ses nécessaires ambitions.

L'essentiel réside sans doute davantage dans la qualité du fonctionnement de l'École que dans le degré d'adhésion de la société à ses valeurs. Il faut peut-être **asseoir plus fermement l'École sur son fonctionnement, de sorte que ses structures comme ses pratiques incarnent au mieux des valeurs auxquelles il faut croire plus que jamais, mais dont la seule proclamation ne suffit pas à faire évoluer les comportements.** Une École qui fonctionne bien, plus sûre d'elle-même, aura davantage les moyens d'éduquer et de fabriquer du lien social. Au titre de cette mission éducative, deux aspects seraient ici à privilégier.

L'École doit assurer la protection et l'équilibre des élèves. Les enfants et les jeunes les plus vulnérables ne peuvent bénéficier pleinement de l'enseignement dispensé à l'École. Raison pour laquelle celle-ci devrait considérer que la première condition de sa réussite réside dans la prévention, le repérage et le traitement de l'absentéisme, des conduites à risque et des actes délinquants des adolescents. Il convient donc de renforcer la cohérence et la cohésion éducative du monde des adultes : en s'appuyant davantage sur les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les assistants d'éducation ; en approfondissant la dimension éducative du métier d'enseignant et l'éducation concertée avec les parents ; en développant les partenariats (associations et pouvoirs publics locaux, réseaux d'assistantes sociales, de psychologues et de médecins locaux, entreprises, justice, police, médias, etc.).

L'École doit cultiver la civilité et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Civilité et citoyenneté ne peuvent être confondues. L'apprentissage de la politesse, le respect d'autrui et le sens des responsabilités précèdent l'initiation à la Chose publique. Les élèves doivent d'abord apprendre à se maîtriser, à se conformer aux règles de la vie en commun et à respecter la loi. L'éducation civique permet ensuite aux adolescents de se préparer à l'exercice de la citoyenneté en accédant aux clefs du monde contemporain ainsi qu'aux valeurs démocratiques et républicaines. Pour progresser dans ces deux voies, il conviendrait de faire vivre une culture de respect des obligations et des engagements réciproques, en considérant que les engagements de l'École (sécurité, respect et progrès des élèves) doivent avoir pour contrepartie l'acceptation, par les élèves et leur famille, des règles de l'École et de notre République, laïque et démocratique.

Maîtriser un socle commun des indispensables et organiser la diversité des parcours

L'accord se fait facilement aujourd'hui sur cette question de principe : la scolarité obligatoire qui se poursuit jusqu'à l'âge de 16 ans devrait garantir à tous l'acquisition d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. **Ce socle commun ne constitue pas la totalité de ce qui est enseigné à l'école et au collège, mais doit contenir ce qui est indispensable pour réussir sa vie au XXI^e siècle.**

La question du socle commun peut donc être envisagée de trois points de vue :

- **sa maîtrise est un but** : but individuel pour chaque jeune, puisque sa réussite commence par là, mais aussi but collectif, car, devenant effective pour tous (ce qu'elle n'est pas aujourd'hui), elle aura pour effets d'élever le niveau d'ensemble du pays et d'améliorer la cohésion sociale ;
- **sa maîtrise est un moyen** : la poursuite d'études et la reprise de formation en particulier ne seront réussies qu'à cette condition : études initiales en apprentissage, au lycée et dans l'enseignement supérieur, mais aussi formation tout au long de la vie. Loin de devoir être vue d'abord comme une seconde chance, cette dernière doit, pour être efficace, se greffer sur une formation initiale réussie, c'est-à-dire notamment un socle maîtrisé ;
- **son défaut de maîtrise ouvre un droit** : qu'une très petite part d'une génération ne parvienne pas à maîtriser le socle commun à l'issue de la scolarité obligatoire est à craindre en dépit des améliorations qui seront apportées à l'École ; les jeunes dans cette situation doivent se voir offrir la possibilité de maîtriser le socle ultérieurement, dans le cadre du droit général à la formation tout au long de la vie.

Il faut cependant bien constater deux faiblesses de l'École sur ce sujet. Un tel socle n'a jamais été formellement défini, et encore moins sa maîtrise garantie. Il est urgent, si l'on veut que tous les élèves réussissent vraiment à l'École, d'une part de définir précisément le socle commun et d'autre part d'établir les conditions permettant d'assurer sa maîtrise par tous les élèves.

Un socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportement

Le socle commun se décline en termes de connaissances, de compétences et de règles de comportement. La définition de son contenu ne relève pas de l'évidence, pour deux raisons au moins : il correspond aux besoins de la société et ceux-ci évoluent dans le temps ; à tout instant un certain nombre d'options se présentent, parmi lesquelles il est nécessaire de choisir au nom des valeurs que l'on veut promouvoir.

Le socle commun des indispensables ne s'identifie pas aux programmes tels qu'ils sont actuellement en vigueur à l'école ou au collège. D'abord parce que, contrairement à eux, il ne délimite pas un périmètre idéal de ce que le bon élève

devrait théoriquement savoir ; ensuite parce que dans les faits, les programmes constituent un assemblage parfois lourd, manquant de cohérence, peu motivant et dont les évaluations montrent que trop d'élèves échouent à les maîtriser.

Cinq principes peuvent être énoncés pour aider à définir le socle commun des indispensables.

« **Subsidiarité** ». L'École n'est pas le seul lieu d'apprentissage et l'on ne devrait lui demander que ce qu'elle peut faire mieux – ou au moins aussi bien – que les autres instances d'éducation, sans préjuger par ailleurs de ce qu'elle pourrait faire en complémentarité et/ou en partenariat avec ces autres instances.

« **Continuité** ». La formation initiale étant désormais suivie d'une formation tout au long de la vie, le socle commun doit être conçu non comme un bagage valable pour toute la vie, mais aussi comme favorisant la réussite d'un apprentissage différé dans le temps.

« **Mise à jour** ». La définition claire du socle suppose de s'assurer que les éléments qu'il contient sont bien adaptés à notre temps et aux prochaines décennies. Il doit être résolument tourné vers l'avenir. Cette exigence vaut aussi pour les programmes dont les liens avec le socle devront être précisés.

« **Priorité des priorités** ». Les connaissances, les compétences ou les comportements qui doivent figurer dans le socle sont ceux qui apparaissent indispensables pour l'homme et la femme du XXI^e siècle : personne autonome, citoyen de la République, professionnel compétent.

« **Faisabilité** ». Les priorités dégagées et les choix effectués doivent aboutir à quelque chose de réaliste et d'opérateur, c'est-à-dire arriver à un socle qui soit accessible à l'ensemble d'une classe d'âge, donc sur la maîtrise duquel la Nation, à travers l'École, puisse s'engager.

La définition et la légitimité du socle commun des indispensables doivent être incontestables. La procédure d'élaboration et de validation du socle est essentielle. Les différentes instances qui ont été successivement ou simultanément associées à la définition des objectifs et des contenus des programmes (inspection générale, groupes techniques disciplinaires, conseil national des programmes, associations de spécialistes, etc.) ne sont pas parvenues à faire émerger un socle accessible à tous les élèves. Les trois volumes (éditions XO – Scérén-CNDP) qui décrivent ce que l'on doit apprendre à l'école maternelle, à l'école élémentaire et au collège ne décrivent pas un tel socle, mais la somme de ce qu'il est possible d'apprendre au cours de la scolarité obligatoire. Il est donc nécessaire de décider d'une procédure qui permette d'arriver réellement à une définition du socle d'une part, et qui lui confère une légitimité incontestable d'autre part.

Définir le socle est essentiel. S'assurer qu'il sera effectivement maîtrisé par toute la jeunesse ne l'est pas moins. Une évolution de l'organisation de la scolarité pour faire en sorte que chaque élève, quels que soient ses rythmes d'acquisition,

puisse se l'approprier semble nécessaire. La Commission considère qu'elle doit s'appuyer sur quelques lignes de force.

Personnaliser les apprentissages. Si l'on veut faire en sorte que tous les élèves, en dépit de la diversité de leurs talents et de leurs capacités, réussissent à acquérir le socle commun, il faut personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant. Les temps d'apprentissage à l'intérieur de l'année scolaire et les pratiques pédagogiques doivent s'adapter au rythme de progression de chacun. L'école et le collège, qui sont depuis la loi d'orientation de 1989 organisés en cycles, ont trop peu, de fait, utilisé ce mode d'organisation pour s'adapter à la diversité des élèves. Une évolution de ce principe d'organisation, qui doit être appliqué partout, s'impose. Le cycle doit être réellement, à l'avenir, cette période de trois ou quatre ans au cours de laquelle s'organisent le renforcement, la diversification et la régulation permettant de lutter efficacement contre l'échec scolaire.

Transmettre et accompagner. À côté des heures d'enseignement, tous les élèves devraient pouvoir bénéficier de moments spécifiques destinés à les accompagner, en fonction de leurs besoins, vers la maîtrise des différentes composantes du socle.

Évaluer pour garantir. La personnalisation des apprentissages, l'efficacité de l'accompagnement de l'élève, la garantie que le socle est maîtrisé supposent de mener régulièrement des évaluations du niveau et des progrès des élèves, en cours d'apprentissage et en fin de cycle, et d'en tirer des conséquences. Les enseignants pris individuellement, mais aussi les écoles et les collèges doivent ainsi être mieux à même de conduire des actions et des politiques fondées sur les progrès des élèves.

Organiser la diversité des parcours

Le socle commun des indispensables et les autres enseignements communs fondamentaux, tels qu'ils sont définis dans le chapitre 1, ne constituent pas la totalité de ce qui sera enseigné à l'école et au collège. Des enseignements complémentaires différenciés seront proposés, qui permettront ainsi à chaque élève d'aborder et d'approfondir des matières choisies en fonction de ses intérêts et de ses aptitudes. Une certaine forme de diversification du collège est non seulement possible, mais légitime dès lors que le socle est effectivement maîtrisé. Que l'École s'adapte mieux à la diversité des élèves a été souvent évoqué lors du grand débat national, et la Commission considère que cette demande doit être satisfaite le plus possible, non seulement après la scolarité obligatoire, mais même au cours de celle-ci, à condition, une fois encore, que l'indispensable soit maîtrisé. Et cette diversité peut prendre des formes extrêmes, élaborées au cas par cas : au titre de sa responsabilité, le collège peut proposer, dans le cadre de projets individuels, des parcours fondés sur diverses formes d'alternance, en entreprise,

dans un établissement de formation professionnelle ou dans des structures adaptées (dispositif-relais).

Cependant, c'est après la scolarité obligatoire, dans le cadre du lycée, que cette diversification doit surtout se concrétiser. La motivation des élèves, premier souci exprimé lors du grand débat, trouve sûrement à cet âge du lycée un meilleur appui dans un enseignement très diversifié. C'est par ailleurs le moyen de réduire l'échec à ce niveau : multiplier les formes d'excellence scolaire évite qu'une seule soit synonyme de réussite scolaire.

Promouvoir une École juste

Tendre vers une École juste suppose que soient développés plusieurs axes d'action. D'abord pour renforcer l'égalité des chances, ensuite pour assurer la diversification des réussites, ce qui implique entre autres d'accorder plus d'attention aux élèves les plus faibles.

Renforcer l'égalité des chances

L'égalité des chances est au cœur des politiques scolaires conduites en France depuis cinquante ans. Toutes se sont efforcées d'établir progressivement une égalité d'accès aux études afin que les élèves entrent dans une compétition équitable. Cette politique a donné des résultats contrastés : **démocratisation de l'accès aux études et aux diplômes et réduction des écarts entre les groupes sociaux, mais sans que ces derniers aient, loin de là, disparu**. Les inégalités se manifestent très tôt, dès que les performances des élèves sont mesurées, c'est-à-dire qu'elles sont pour une large part situées « en amont » de l'École. Elles sont de plusieurs ordres : entre individus, familles, groupes sociaux et culturels, entre garçons et filles, entre régions.

Un des articles les plus discutés de la loi de 1989, l'article 3, indique que « *la Nation se fixe comme objectif de conduire, d'ici 10 ans, (...) 80 % de l'ensemble d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat* ». Des progrès considérables ont été accomplis en une quinzaine d'années. Si 34 % seulement d'une classe d'âge accédaient au niveau du baccalauréat en 1980, ils étaient 71 % en 1994 et 69 % en 2002. L'effort gigantesque accompli a profité à toutes les couches sociales, mais davantage aux milieux modestes qu'aux autres : les inégalités sociales d'accès au baccalauréat se sont réduites. Il reste que, si 89 % des enfants de cadres nés de 1974 à 1978 sont aujourd'hui titulaires d'un baccalauréat, seulement 46 % des enfants d'ouvriers ont obtenu ce diplôme. La croissance considérable du nombre des bacheliers issus de familles modestes doit beaucoup aux baccalauréats technologiques et professionnels.

Ces inégalités sont renforcées de manière cumulative par les conséquences scolaires des inégalités territoriales ou celles liées au sexe. Ainsi, malgré des résultats

supérieurs à ceux des garçons, les filles privilégient les voies littéraires et économiques quand les garçons sont majoritaires en S. La technologie industrielle apparaît comme le domaine des garçons, la technologie tertiaire celui des filles. Ces orientations sont pénalisantes pour les filles au moment de l'entrée dans le monde du travail et ont une influence très forte sur le type d'études supérieures choisies.

Le système éducatif actuel est, de plus, confronté à de nouveaux problèmes sociaux souvent déstabilisants, comme par exemple des tensions et des violences entre groupes d'élèves ou le nombre important de primo-arrivants. Ces phénomènes sont souvent localisés dans des espaces déjà marqués par de fortes inégalités sociales.

À côté des inégalités situées « en amont » de l'École et qui jouent un rôle déterminant, il faut considérer **le rôle de l'École elle-même dans la production des inégalités scolaires**. La qualité des établissements scolaires est inégale ; elle est souvent meilleure pour les plus favorisés. Certaines manières de regrouper les élèves accroissent les écarts, de même que la nature des examens et des évaluations. La sectorisation, c'est-à-dire l'obligation d'inscrire son enfant dans l'établissement du quartier (du moins si c'est dans un établissement public), a l'effet pervers, lorsque les quartiers sont devenus plus homogènes, d'enfermer dans l'établissement scolaire local et donc d'entériner les inégalités sociales. Ces dernières sont accentuées par le jeu des dérogations. Les parents ne sont pas tous informés de la même façon sur l'organisation et les exigences du système éducatif. La sélection scolaire a, de plus, un effet multiplicateur de ces inégalités qui ne cessent de se creuser au cours des études par un processus de « distillation fractionnée » fonctionnant de manière mécanique. Ainsi l'accès des enfants de familles d'ouvriers non qualifiés et d'inactifs à l'enseignement supérieur, qui a connu une progression remarquable (passant de 10 % à 30 % en une décennie), reste cependant limité devant celui des enfants d'enseignants et de cadres (80 %).

Le renforcement de l'égalité des chances devant l'École devrait entraîner, aux yeux de la Commission, trois conséquences majeures.

Égaliser l'efficacité de l'offre. Il s'agit non pas de l'égalité des moyens, mais de l'« égale efficacité » de l'École, ce qui suppose un pilotage du système par les résultats et les progrès des élèves plus que par les normes et les instructions. Pour être juste, l'École ne doit pas être formellement égale mais également efficace partout. Supposons en effet que l'on atteigne une égalité de l'offre scolaire. Dès lors que celle-ci s'adresse à des individus et à des groupes inégaux, elle ne peut réduire fortement les inégalités initiales. Se pose alors la question de l'équité. En dépit de l'investissement éducatif souvent notable des équipes éducatives, l'évaluation des zones d'éducation prioritaire (ZEP) montre une efficacité limitée et quelques effets pervers, ce qui ne peut empêcher d'en souligner l'importance fondamentale, réelle et symbolique, et le fait que le travail pédagogique y est relativement facilité. On devrait plutôt, au-delà d'une politique de discrimination limitée aux ZEP, diversifier de façon beaucoup plus systématique les moyens alloués aux établissements en fonction des caractéristiques de leurs élèves. Par

ailleurs, il serait souhaitable de soutenir les élèves qui ont un engagement et un projet scolaires, mais que leurs conditions sociale, familiale ou autres privent de ressources. Paradoxalement, une École de masse doit apprendre à gérer des individus singuliers plus que des collectifs « abstraits ».

Informers les acteurs. Informer sur l'École, la rendre plus lisible est un facteur d'égalité des chances et des résultats. L'École est un système extrêmement complexe qui distribue des biens, des diplômes ayant une utilité sociale, et l'égalité des chances suppose que les individus puissent s'orienter dans ce labyrinthe. L'information des parents et des élèves est un enjeu essentiel et celle-ci reste le plus souvent faible et implicite, ce qui donne un avantage majeur aux individus et aux groupes qui connaissent les arcanes du système.

« **Rejouer les épreuves** ». Si l'École démocratique est une compétition, celle-ci est d'autant plus juste que les élèves peuvent circuler plus facilement dans le système et bénéficier de parcours différents et adaptés à leur diversité. La rigidité du calendrier des âges « normaux », des parcours et des modèles fait que les individus ne peuvent pas « rejouer », sortir et revenir. L'École offre beaucoup de choix, mais elle permet trop peu de circuler ; sa rigidité accentue les inégalités.

Vers la réussite de chacun

Une École dans laquelle tous les groupes sociaux seraient parfaitement représentés dans les voies de formation serait-elle juste ? Du point de vue de l'égalité des chances, sans aucun doute, et ce serait un grand progrès. Mais cette École ne serait pas juste si tous les élèves qui n'accèdent pas à l'élite étaient illettrés, incultes et s'ils se sentaient indignes d'avoir échoué dans une compétition si juste. Il faut d'ailleurs souligner que le mérite est une épreuve cruelle pour les élèves qui « perdent » : perte d'estime de soi, sentiment de mépris et de culpabilité ne sont pas étrangers à la violence de certains élèves qui peuvent se sentir détruits par l'École. **L'égalité des chances ne peut donc pas être la seule norme d'une École juste.** Il faut tendre vers la réussite de chacun, ce qui s'exprime comme la somme de quatre ambitions :

- l'éducation de tous les élèves, indépendamment de leurs différences ;
- la maîtrise par tous de ce qui est indispensable ;
- la réussite de chacun dans sa voie, dès lors que cette voie a une utilité sociale ;
- une meilleure articulation entre formation initiale et formation tout au long de la vie.

Considérer les plus faibles. Une École juste ne peut se borner à construire une compétition juste. Elle doit aussi offrir une éducation morale à tous, indépendante des performances des élèves et les protégeant à la fois de « l'orgueil des vainqueurs » et de « l'humiliation des vaincus ». Le but de l'éducation à l'École devrait être de trouver un équilibre entre l'exigence de reconnaissance de l'individu et les impératifs de la vie en commun.

Réduire l'inégalité fondamentale. C'est également au nom d'une École juste que la maîtrise du socle doit être la priorité. Si celui-ci est constitué de « ce qui est indispensable », c'est l'inégalité entre ceux qui le maîtrisent et ceux qui ne le maîtrisent pas qui devient l'inégalité fondamentale ; c'est elle qu'il faut donc supprimer en premier lieu. Une École juste est, alors, celle qui traite le mieux possible les moins bons et les moins favorisés des élèves en leur offrant une réelle chance d'insertion sociale et professionnelle. C'est une École dans laquelle la nécessaire création d'une élite, fût-elle justement sélectionnée, ne doit pas se faire au détriment des autres. Les inégalités engendrées par l'École seront d'autant plus acceptables que certains biens scolaires échapperont aux inégalités. Ce raisonnement est familier quand il s'agit de santé ou de minima sociaux, il choque souvent à l'École par crainte de « baisse du niveau », comme si le fait d'exiger pour tous ce qui est indispensable était moins ambitieux que le désir de développer une élite pendant que le reste des élèves n'apprend pas grand-chose.

Promouvoir une pluralité d'excellences. Une École juste au-delà de la maîtrise du socle commun doit permettre à chacun de parvenir à l'excellence dans sa voie. L'égalité des résultats ne signifie pas que les élèves obtiennent les mêmes résultats mais que chacun réussisse selon ses talents, ses goûts et ses efforts.

Construire l'éducation tout au long de la vie. Même si l'École produisait des hiérarchies et des inégalités scolaires justes, ce qui serait un grand progrès, la question des effets de ces inégalités tout au long de la vie se poserait. En France, le diplôme acquis en formation initiale est un viatique qui marque souvent toute une vie professionnelle. Est-il toujours juste que les diplômés aient d'aussi grandes conséquences ? Est-il juste que certaines formations constituent des castes alors que d'autres ont une utilité sociale si faible qu'elles s'apparentent à des pièges pour ceux qui s'y engagent ? La formation tout au long de la vie doit se développer comme voie de recours, non pas seulement comme une seconde chance liée à l'échec de la formation initiale, mais bien plutôt comme une chance supplémentaire pour compléter et enrichir sa vie personnelle et professionnelle au-delà de ce qu'offre une formation initiale, même réussie.

* * *

Une École qui éduque, une École qui instruit, une École qui intègre et promeut, cet ensemble d'exigences qui donne une forme concrète à la réussite de tous les élèves appelle trois remarques finales.

L'École doit à la fois assumer sa singularité et s'affirmer comme un véritable partenaire pour son environnement. Si l'École n'est pas totalement de ce monde, elle est largement située dans ce monde. Plutôt que d'opter pour la stratégie de la sanctuarisation ou, à l'inverse, pour celle de l'alignement systématique sur la demande sociale, l'École pourrait « jouer » de sa singularité afin d'en faire un atout éducatif. On pourrait envisager dans cette perspective de promouvoir une culture

de l'engagement réciproque entre les Français et leur École, en leur expliquant mieux et plus simplement ses valeurs, ses objectifs, ses usages et son fonctionnement. Cette culture prendra sa source principalement dans le développement de partenariats locaux, à l'échelle d'un établissement, d'un groupe d'établissements ou d'un bassin de vie. Parents, élus locaux, travailleurs sociaux, structures de soutien médicales et paramédicales, artistes, sportifs, entreprises, services publics, médias, les bonnes volontés et les compétences sont nombreuses ; à l'École de s'ouvrir et d'orchestrer ces énergies au service de la motivation et de la réussite des élèves. On pourrait aussi imaginer des codes simples, dans chaque établissement, permettant de souligner le passage entre l'extérieur et l'intérieur, de manière à bien montrer que l'on change de monde en entrant dans un établissement scolaire. Ainsi pourrait-il être plus aisé d'insister quotidiennement sur le fait que les normes de l'École lui appartiennent : dans son langage, dans sa tenue, dans ses efforts, dans ses comportements de chaque instant, l'élève doit apprendre à intégrer les codes du monde scolaire et, comme l'adulte, les respecter.

L'École a besoin d'établissements (écoles, collèges, lycées) mieux mobilisés et responsables. Le monolithisme scolaire, si tant est qu'il ait jamais réellement existé, n'est plus envisageable au sein d'une société aussi complexe et diversifiée que la nôtre. L'École de la Nation, sans rien céder aux intérêts particuliers, exercerait mieux ses responsabilités, serait plus efficace et plus juste dans le cadre d'une « diversification maîtrisée » dont la clef de voûte serait l'établissement scolaire. Pour assurer la mobilisation des volontés, des énergies et des compétences, l'échelle la plus appropriée est bien celle de l'établissement. Cela implique de renforcer la responsabilité des établissements scolaires et de leurs dirigeants ; de développer le sentiment d'appartenance et la cohésion au sein des établissements ; d'améliorer la qualité de la vie à l'École ; de promouvoir une culture et un usage de l'évaluation. Cette évolution suppose donc de définir et de mettre en œuvre un nouveau rôle pour l'encadrement des établissements, et aussi pour l'inspection, avec ses conséquences en termes de profils, de nomination, de formation et, plus généralement, de politique de ressources humaines.

Enfin, la réussite de tous les élèves repose, au-delà de leurs efforts et de leur travail scolaires, sur des personnels confiants, convaincus, reconnus et qui travaillent autrement. L'École doit asseoir l'autorité de ses enseignants, fragilisée en même temps que le prestige du savoir et la force du statut. Le « charisme », ou le « rayonnement », que l'on aimerait trouver en tout enseignant ne peut à lui seul, précisément parce qu'il est inégalement partagé, garantir l'autorité nécessaire. Sans doute convient-il, en continuant de valoriser la passion pour le savoir qui détermine leur engagement, d'inciter les professeurs à élargir leur conception du métier. En outre, éduquer, c'est d'abord apporter aux élèves la stabilité et la sécurité qui leur est nécessaire pour grandir et se former. Or nul ne peut apporter la sécurité s'il ne la ressent lui-même. La confiance des personnels, particulièrement des professeurs, est donc un élément déterminant de l'efficacité de l'École : il convient, pour qu'elle soit plus grande, de renforcer la cohésion au

sein des établissements, de rompre l'isolement et de valoriser le rôle et la compétence des personnels. Enfin, les personnels de l'École ne doivent pas seulement travailler dans la sécurité et la confiance : il faut en outre qu'ils se sentent reconnus et qu'ils soient convaincus de l'importance de leur mission et des principes sur lesquels elle repose. Sans tomber dans la nostalgie des fameux « hussards noirs », il faut sans doute ancrer davantage l'action des personnels dans la vision d'une École au service d'un véritable projet politique démocratique et républicain. Ce qui permettrait de donner ou redonner aux professeurs et à toutes les personnes œuvrant à l'éducation de la jeunesse une haute conscience de leur rôle et de leur mission.

SECONDE PARTIE

Faire vraiment réussir tous les élèves

Huit programmes d'action

La seconde partie du rapport est constituée de huit chapitres, chacun consacré à un programme d'action. La Commission considère que ces huit programmes fondamentaux sont de nature, dans l'esprit des exigences précédentes, à faire réussir tous les élèves. Ils dessinent l'École qu'elle appelle de ses vœux à l'horizon d'une quinzaine d'années. La loi, annoncée à plusieurs reprises par le Président de la République, devrait constituer un cadre dans lequel ces orientations trouveront leur place.

Les quatre premiers programmes relèvent plutôt d'objectifs : réorganiser la scolarité obligatoire, aménager les voies au lycée, repenser l'orientation des élèves, favoriser la mixité sociale. Les quatre suivants relèvent quant à eux de l'organisation et du fonctionnement, et sont au service, en quelque sorte, des premiers : accroître la responsabilité des établissements scolaires, renouveler le métier d'enseignant, construire une éducation concertée avec les parents, enfin favoriser les partenariats, le système éducatif ne pouvant plus réussir seul.

Chacun des chapitres est structuré de la même façon : après un « chapeau » qui en donne les conclusions principales, le texte du chapitre énonce un certain nombre de propositions et de recommandations que la Commission juge essentielles. Puis, pour éviter de se contenter de propos généraux et montrer comment ces recommandations pourraient s'appliquer, la Commission a souhaité illustrer son texte d'encadrés. Elle ne pouvait instruire de façon approfondie toutes les implications concrètes de ses propositions ; aussi ces encadrés doivent-ils être regardés comme des exemples.

Chapitre 1

La scolarité obligatoire : s'assurer que chaque élève maîtrise le socle commun des indispensables et trouve sa voie de réussite

La scolarité obligatoire est la période où chaque jeune doit acquérir un certain nombre de connaissances, de compétences et de règles de comportement indispensables pour toute la vie.

La Commission demande :

- *l'identification, au sein des enseignements communs à tous, d'un socle comprenant ce qui est indispensable ; à titre d'illustration, on pourrait énumérer les fonctions primordiales suivantes : lire, écrire, maîtriser la langue et les discours, compter, connaître les principales opérations mathématiques, s'exprimer (y compris en anglais de communication internationale), se servir de l'ordinateur, vivre ensemble dans notre République ;*
- *la définition de ce socle dans ses grandes lignes par le Parlement, puis sa détermination précise par une Haute Autorité indépendante ;*
- *la conjonction de la maîtrise du socle avec une diversification des enseignements ;*
- *la personnalisation des apprentissages qui garantisse à la fois que tous les élèves maîtrisent le socle et la possibilité de les faire accéder à l'excellence dans leur voie.*

Définir le socle commun des indispensables au sein des enseignements communs à tous

Au cours de la scolarité obligatoire, l'École a pour mission principale de dispenser à tous les élèves des enseignements communs qui correspondent à la culture que la Nation souhaite transmettre à chaque génération d'élèves.

La Commission juge nécessaire, pour consolider cette ambition, que la Nation s'engage sur **ce que tous les élèves doivent absolument maîtriser à chaque étape de la scolarité obligatoire**. D'où l'exigence d'identifier un socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportement considérées comme indispensables et dont la maîtrise devra être évaluée régulièrement tout au long de la scolarité obligatoire.

Le socle commun des indispensables se définit avant tout par ses finalités.

Les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne, personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit donc pas de contenus de programmes, mais plutôt des éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte.

En plus du socle commun des indispensables, les autres enseignements communs fondamentaux dispensés à tous les élèves au cours de la scolarité obligatoire devraient comprendre des notions et des éléments essentiels des humanités et des sciences, le travail manuel, l'éducation physique et sportive (EPS), les arts, les langues vivantes, la technologie, la découverte de l'entreprise et des métiers. Ces enseignements devront être validés à l'issue du collège.

L'ensemble des enseignements communs doivent être mis au service de l'acquisition du socle commun des indispensables : par exemple, l'enseignement des lettres ou de l'histoire implique une familiarité avec des textes littéraires ou historiques qui renforcent la maîtrise de la lecture ; ou encore l'éducation physique et sportive participe des règles de la vie en commun. Réciproquement, la maîtrise des indispensables bénéficiera nécessairement aux autres enseignements communs fondamentaux.

Permettre à chacun de trouver sa voie de réussite par des enseignements complémentaires choisis

Chaque élève doit pouvoir trouver sa voie de réussite. En permettant à chaque jeune, une fois le socle commun des indispensables solidement maîtrisé, d'approfondir et de choisir des enseignements en fonction de ses intérêts et de ses aptitudes, l'École l'aidera à découvrir son terrain d'élection, celui où il démontre un talent particulier et qui l'amène au meilleur de lui-même. C'est là le moyen de mieux valoriser les aptitudes de chacun, la variété des parcours, la diversité des qualifications et des voies de réussite dont notre pays a besoin. Ces **enseignements complémentaires choisis** doivent permettre la diversification des parcours et la découverte par l'élève de son excellence propre.

En fait, au début de la scolarité obligatoire, ces enseignements complémentaires choisis devraient être pour l'essentiel consacrés à favoriser et renforcer la maîtrise du socle commun des indispensables. Puis, au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité, ils devraient inclure la possibilité, propre à chaque élève, d'approfondir certains apprentissages communs. Enfin, dans les dernières années de la scolarité obligatoire, ces enseignements complémentaires choisis seraient le support d'une certaine diversification, articulée au projet de formation de chaque élève (*voir chapitre 3*).

Mettre en place une nouvelle organisation de la scolarité obligatoire

La Commission souhaite voir se mettre en place une nouvelle organisation de la scolarité obligatoire qui concrétise les ambitions précédentes. Cette organisation devrait reposer sur six exigences :

- personnaliser l'apprentissage en adaptant les pratiques pédagogiques et les temps d'apprentissage aux besoins des élèves, en visant d'abord la maîtrise de ce qui fait partie du socle commun des indispensables ;
- organiser la scolarité obligatoire en trois cycles – le cycle de l'apprentissage de base, celui de l'approfondissement et celui de la diversification ;
- faire de la maîtrise effective des connaissances, des compétences et des règles de comportement jugées indispensables la condition du passage d'un cycle à l'autre ; les autres enseignements communs qui, bien que fondamentaux, ne sont pas intégrés au socle commun des indispensables font l'objet d'une validation à l'occasion d'un brevet des collèges renouvelé ;
- proposer à ceux qui ne maîtriseraient pas le socle à l'issue de la scolarité obligatoire une aide à l'insertion ainsi qu'un droit à une formation complémentaire dans le cadre du nouveau droit à la formation tout au long de la vie ;
- atténuer la rupture entre écoles maternelle et élémentaire, puis entre école élémentaire et collège, sans pour autant modifier l'architecture de ces structures (école maternelle, école élémentaire, collège) ;
- avancer, en conséquence, à 5 ans l'âge de la scolarité obligatoire de manière à ce que celle-ci commence en grande section de l'école maternelle.

Les exigences de cette nouvelle organisation de la scolarité obligatoire seront d'autant mieux satisfaites que les élèves auront bénéficié de l'enseignement dispensé dans le cycle composé des années de petite et de moyenne sections de l'école maternelle. Ces classes jouent en effet un rôle de première importance, d'une part pour préparer les apprentissages ultérieurs, qu'ils soient de l'ordre de la maîtrise progressive de la langue, de l'initiation au monde de l'écrit ou de l'appréhension du monde environnant, d'autre part pour aider l'élève à trouver ses repères, à affirmer sa place dans le groupe et à s'appropriier les premières règles de la vie en commun.

La définition précise de la réorganisation de la scolarité obligatoire, notamment du socle commun des indispensables, relève, selon la Commission, de la Nation (*voir page 61*). Néanmoins, à titre d'illustration, l'encadré 1.1 décrit ce que pourraient être des enseignements communs à tous les élèves (dont le socle commun) et des enseignements complémentaires choisis, l'encadré 1.2 présentant une organisation possible de la scolarité obligatoire.

Encadré 1.1

LES ENSEIGNEMENTS DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE : ILLUSTRATIONS

La Commission n'a ni le mandat ni les moyens d'élaborer une programmation des enseignements. Elle propose même que le socle commun des indispensables soit défini par le Parlement et précisé par une **Haute Autorité indépendante** (voir page 61). **Ce qui suit ne constitue donc pas une proposition mais une illustration destinée à montrer que l'exercice est réalisable.**

Enseignements communs à tous et enseignements complémentaires choisis

La scolarité est constituée d'enseignements communs à tous et d'enseignements complémentaires choisis. Sont communs les enseignements jugés fondamentaux. Les enseignements complémentaires choisis, adaptés aux goûts et aux aptitudes de chaque élève, permettent l'éclosion d'une excellence chez tous les élèves.

Des enseignements communs

Les enseignements communs à tous incluent – outre le socle commun des indispensables (voir ci-dessous) – l'EPS, les arts et l'apprentissage des repères dans le temps et l'espace proches au cycle d'apprentissage de base, auxquels s'ajoutent des notions et des éléments essentiels des humanités et des sciences ainsi que le travail manuel au cycle d'approfondissement, une langue vivante, la technologie et la découverte de l'entreprise et des métiers au cycle de diversification. Le pôle « humanités » et le pôle « sciences » se différencient progressivement en une pluralité de savoirs et de compétences disciplinaires.

S'agissant de la technologie, l'Académie des technologies, dans son avis du 8 septembre 2004, recommande de « *ne pas distinguer, au début, les sciences des technologies, puis (de) les présenter comme complémentaires à partir de la 4^e, grâce à un fort éveil aux métiers et à leurs composantes multidisciplinaires* ».

Le travail manuel, parce qu'il contribue au développement de l'intelligence concrète, donne aux élèves des compétences nécessaires à la création et à l'innovation. Outre des savoir-faire, il développe des compétences transversales et un mode d'accès différent au savoir, utiles à tous les âges de la vie. Trop souvent relégué, cet enseignement doit gagner une équivalence en dignité et ouvrir des voies de réussite valorisées et diversifiées.

Des enseignements complémentaires choisis

Pour tenir compte de la diversité des goûts, des aptitudes et des talents, sans pour autant créer des filières au cours de la scolarité obligatoire ni rompre avec l'unité de l'enseignement, le système éducatif doit offrir, surtout à partir du cycle de diversification (voir encadré 1.2), une pluralité de choix. Cette diversification, à l'intérieur du temps scolaire, s'inscrit dans le processus de l'éducation aux choix que la Commission appelle de ses vœux (voir chapitre 3). Elle est un moyen d'empêcher que bon nombre d'élèves quittent l'École marqués, pour la vie, par l'échec.

Dans le cycle d'apprentissage de base (voir encadré 1.2), l'enseignement complémentaire devrait avoir pour seule vocation de renforcer l'acquisition des indispensables. Dans le cycle d'approfondissement, les enseignements complémentaires qui ne sont pas consacrés au renforcement des indispensables sont choisis en vue d'approfondir certaines matières ; ces approfondissements ne sont toutefois possibles que si les éléments du socle sont maîtrisés. Dans le cycle de diversification, les enseignements complémentaires autres que le

renforcement du socle sont nécessaires en vue d'atteindre deux objectifs : permettre au jeune de préparer son orientation ; renforcer la motivation pour les études en permettant à chaque élève de réussir dans son domaine de prédilection.

La part des enseignements choisis est destinée à croître au fur et à mesure que l'on approche du terme de la scolarité obligatoire. Ces enseignements choisis sont obligatoires mais conviennent à chaque élève. Selon les possibilités de l'établissement scolaire, un élève pourrait par exemple recevoir un enseignement accru en langues modernes ou anciennes, un deuxième en travail manuel et technologie, un troisième en mathématiques, un quatrième dans tel ou tel art, etc.

Au sein des enseignements communs : un socle commun des indispensables défini pour chaque étape de la scolarité obligatoire

Le socle contient, parmi les enseignements communs à tous, les éléments jugés indispensables à la poursuite des études et à la vie sociale contemporaine.

Il doit s'agir de connaissances, de compétences et de règles de comportement que l'on estime pouvoir faire réellement acquérir à tous les élèves : l'engagement de la Nation n'a en effet de sens que s'il paraît possible de s'assurer de la maîtrise des éléments du socle par les élèves les plus en difficulté.

Chaque cycle est caractérisé par un seuil de maîtrise des éléments du socle, qu'il faut avoir acquis à la fin du cycle. Le passage dans le cycle suivant est conditionné par cette maîtrise.

La Commission estime que le socle pourrait être constitué de deux piliers (la langue française et les mathématiques), de deux compétences (l'anglais de communication internationale et les technologies de la communication et de l'information), et de l'éducation à la vie en commun dans une société démocratique. Dans chacun de ces domaines devra être défini ce qui doit être maîtrisé.

Deux piliers : la langue et les mathématiques

Assurer la maîtrise de **la langue française** est la première tâche de l'École, car c'est la langue qui rend possible la vie commune. Cela veut dire, d'abord apprendre aux élèves à parler, lire et écrire correctement, ensuite acquérir les différentes formes de discours en usage dans notre société, enrichir leur vocabulaire, maîtriser les structures grammaticales. La maîtrise de la langue française ne s'acquiert pas seulement par des exercices de langue ; elle résulte aussi d'une certaine familiarité avec des textes, narratifs, littéraires, historiques, scientifiques, etc. Un élève qui ne maîtrise pas bien la lecture et l'écriture risque d'être handicapé au cours de sa vie. La fréquentation quotidienne de livres est à cet égard indispensable. Leur usage, notamment pour apprendre à lire, devrait être plus répandu qu'aujourd'hui afin que cesse l'abus des photocopies dans l'école élémentaire. La pratique des livres devrait constituer une habitude partagée.

Les mathématiques aident à penser avec rigueur ; elles fournissent des outils pour agir, pour choisir, pour décider dans la « vie courante ». L'acte de poser et de résoudre des problèmes doit être au cœur des apprentissages, à la fois comme but de l'acquisition des connaissances et comme moyen permettant cette acquisition. L'enseignement des mathématiques dans chacun des trois domaines que sont le calcul, la géométrie et la gestion des données participe aussi à la maîtrise de la langue. L'emploi d'un vocabulaire spécifique à chacun de ces trois domaines ne doit pas être un frein à cet apprentissage et doit au contraire l'enrichir au travers d'activités de lecture, d'écriture et de raisonnement.

Deux compétences à valoriser pour le citoyen du XXI^e siècle

La Commission attire l'attention sur deux savoir-faire proposés, comme pouvant faire partie du socle commun des indispensables :

Le premier est **l'anglais de communication internationale** qui n'est plus une langue parmi d'autres, ni simplement la langue de nations particulièrement influentes. Il est devenu la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques. Il ne s'agit pas d'imposer l'anglais comme langue étrangère exclusive mais de considérer comme une compétence essentielle la maîtrise de l'anglais nécessaire à la communication internationale : compréhension des diverses variétés d'anglais parlées par les anglophones et les non-anglophones, expression intelligible par tous. Ne pas être capable de s'exprimer et d'échanger en anglais de communication internationale constitue désormais un handicap majeur, en particulier dans le cadre de la construction européenne.

Les mécanismes mis en place à l'occasion de ce premier apprentissage – développement de l'écoute, de la compréhension et de la production – bénéficieront à celui d'autres langues. Pour en assurer une réelle maîtrise au sortir de l'enseignement obligatoire, la Commission préconise son apprentissage dès le début du cycle d'approfondissement (*voir encadré 1.2*) à partir de supports et d'outils variés, dont les technologies de l'information et de la communication.

Le « cadre européen commun de référence pour les langues » élaboré par le Conseil de l'Europe devrait servir à évaluer les capacités langagières, les savoirs à mobiliser pour les développer, les situations et les domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser l'anglais pour communiquer au plan international.

La maîtrise des **technologies de l'information et de la communication** constitue la seconde compétence fondamentale dont l'introduction dans le socle est indispensable. Comme le recommande l'Académie des sciences dans son avis de juillet 2004, portant sur « *L'enseignement scientifique et technique dans la scolarité obligatoire : école et collège* », il faut « *donner à l'emploi de l'ordinateur et à la fréquentation du monde numérique par les enfants une attention beaucoup plus soutenue* ». L'usage élémentaire de l'ordinateur fait partie du bagage culturel que l'École doit assurer à tous les élèves, non seulement parce que l'essor de l'utilisation des technologies informatiques dans la société a transformé la manière de travailler, mais aussi parce qu'elles seront une des voies privilégiées de la formation tout au long de la vie, et enfin parce que de futurs citoyens doivent pouvoir exercer un regard critique sur le flux d'informations non contrôlées accessibles sur Internet.

Le dispositif actuellement en place (B2i, c'est-à-dire Brevet informatique et Internet) doit être encouragé et complété par des dispositifs techniques permettant de faciliter l'usage des ordinateurs dans les établissements, par une meilleure formation des enseignants, par un réel accompagnement des élèves et par une recherche approfondie sur l'apport des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

Pour que l'anglais international et la technologie de l'information et de la communication sortent effectivement du cadre strict des disciplines et acquièrent le statut de compétences transversales, on devrait veiller à ce que, aussi fréquemment que possible, les élèves soient mis en situation de les utiliser, y compris dans d'autres domaines (à l'image de ce qui se fait dans les sections européennes).

TABLEAU ILLUSTRANT LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

Les enseignements listés ci-dessous occupent la totalité du temps scolaire

Cycles	Enseignements communs à tous		Enseignements complémentaires choisis
Exigences	Autres enseignements communs fondamentaux		
I Apprentissage de base GS, CP, CE1	<p>Socle commun des indispensables</p> <p><i>La maîtrise de son contenu conditionne chaque passage au cycle supérieur</i></p> <p>Parler, lire, écrire, compter</p> <p>Vivre ensemble*</p>	<p>Autres enseignements communs fondamentaux</p> <p><i>La maîtrise de leur contenu est sanctionnée à la fin du collège</i></p> <p>EPS</p> <p>Arts</p> <p>Repérages dans le temps et l'espace proches*</p>	<p>Champs de l'approfondissement et de la diversification</p> <p>Renforcement des indispensables</p>
II Approfondissement CE2, CM1, CM2, 6°	<p>Maîtrise de la langue</p> <p>Calcul</p> <p>Anglais de communication internationale</p> <p>Technologie de l'information et de la communication</p> <p>Vivre ensemble*</p>	<p>EPS</p> <p>Arts</p> <p>Travail manuel</p> <p>Humanités (par exemple repérage dans le temps historique et repérage dans l'espace géographique)</p> <p>Sciences (par exemple découverte de l'observation et de l'expérimentation scientifiques)</p>	<p>Renforcement des indispensables et/ou</p> <p>Approfondissement des apprentissages communs</p>
III Diversification 5°, 4°, 3°	<p>Maîtrise de la langue et des discours</p> <p>Opérations mathématiques</p> <p>Anglais de communication internationale</p> <p>Technologie de l'information et de la communication</p> <p>Formation de la personne et éducation du citoyen</p>	<p>EPS</p> <p>Arts</p> <p>Langue vivante</p> <p>Découverte de l'entreprise et des métiers*</p> <p>Travail manuel</p> <p>Technologie</p> <p>Humanités (par exemple compréhension des évolutions historiques et de l'environnement géographique et culturel)</p> <p>Sciences (par exemple raisonnement logique et scientifique, capacités d'observation et d'expérimentation)</p>	<p>Renforcement des indispensables et/ou</p> <p>Approfondissement et/ou</p> <p>Diversification sur d'autres champs</p>

* Ces exigences non disciplinaires ne font pas l'objet d'un enseignement au sens classique du terme.

La maîtrise des éléments du socle commun des indispensables propres à chacun des cycles conditionne le passage dans le cycle suivant ; les autres enseignements fondamentaux font l'objet d'une validation à l'occasion du « brevet d'études fondamentales » en fin de collège.

L'éducation à la vie en commun dans une société démocratique

L'éducation au vivre ensemble, dès l'école primaire (maternelle et élémentaire), engage activement tous les élèves. Son champ s'étend de la politesse à la Chose publique. En articulant les valeurs, les savoirs et les pratiques, elle inclut l'apprentissage du respect élémentaire de soi et d'autrui (préférer la parole aux cris et aux coups, écouter sans interrompre, saluer au début et à la fin d'une rencontre...), l'acquisition du sens de l'intérêt général et du bien commun, la connaissance des normes de la vie commune (y compris l'éventuelle sanction de leur transgression, par exemple la fraude), ainsi qu'une introduction à la citoyenneté, aux institutions et aux valeurs démocratiques républicaines, ce qui requiert une certaine mise en perspective historique. L'École ne saurait, en effet, se contenter d'enseigner des savoirs et des compétences, elle doit aussi se préoccuper, en concertation avec les parents, d'amener les élèves à s'approprier et à maîtriser les règles de vie dans notre société.

Le professeur des écoles, puis, durant toute la scolarité au collège, l'ensemble de l'équipe pédagogique, assume cette responsabilité et veille à ce que tous les élèves maîtrisent ces règles.

À partir du début du cycle de diversification (*voir encadré 1.2*), un créneau horaire sera plus particulièrement consacré à **la formation de la personne et à l'éducation du citoyen** ; les questions relevant de la vie de classe et les questions d'actualité y seront également abordées et débattues, ceci pouvant être l'occasion d'un approfondissement de la culture historique et d'une initiation à l'économie et au droit.

Personnaliser les apprentissages pour que tous les élèves maîtrisent le socle commun des indispensables

Les enfants sont différents dans leurs talents, leurs capacités, le rythme de leur progression, les ressorts de leur motivation, leur maturité. Pourtant l'École aujourd'hui ne prend pas en compte, ou mal, cette diversité : le déroulé du programme, le rythme auquel chaque élève est censé se l'approprier, l'organisation de la classe sont, pour l'essentiel, uniformes pour tous les élèves. Ceci conduit à condamner à l'échec un certain pourcentage d'élèves, qui souvent ne sont pas en mesure d'acquiescer, au moment où on le leur impose, les bases indispensables sans lesquelles il ne peut y avoir de scolarité réussie.

Si l'on veut faire en sorte que tous les élèves, malgré leur diversité, acquièrent le socle commun des indispensables, il faut adopter une démarche opposée et **personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant**, suivant plusieurs modalités possibles. Il faut le faire au maximum en amont pour prévenir l'échec, au lieu de s'y résoudre seulement une fois l'échec avéré. Cette personnalisation commence dès les années de l'école maternelle ; elle doit s'aménager tout au long de la scolarité obligatoire et reposer sur des outils communs, notamment, plus souvent qu'aujourd'hui, sur des livres.

Les rythmes de progression de l'élève, qu'ils soient lents ou rapides, appellent **une adaptation du temps scolaire** à ses besoins. L'acquisition du socle constituant la priorité de la scolarité obligatoire, chaque élève doit pouvoir consacrer, à

l'intérieur du cadre scolaire, le temps nécessaire pour en acquérir une maîtrise correcte. Ainsi, un élève doit être en mesure de passer l'essentiel du temps scolaire, s'il en a besoin, pour acquérir les seuls contenus du socle des indispensables et des autres enseignements fondamentaux. Pour un élève qui a des difficultés, les enseignements communs à tous devront être prioritairement orientés vers l'acquisition du socle commun des indispensables. Si un temps plus réduit suffit à un autre, il doit pouvoir aller plus loin selon ses dispositions et consacrer le solde de la durée aux enseignements complémentaires choisis. Un autre aspect de cette personnalisation du temps scolaire concerne l'entrée dans un apprentissage : elle peut être avancée ou, au contraire, différée selon l'élève (selon son âge et, plus généralement, sa maturité et sa capacité à en bénéficier réellement).

Personnalisation du temps d'apprentissage, mais aussi **personnalisation des pratiques pédagogiques**, avec par exemple le recours à des travaux pratiques et à des dispositifs d'accompagnement pour transmettre des savoirs enseignés jusqu'alors uniquement sur le plan théorique. Ainsi, une personnalisation des apprentissages est nécessaire en amont, pas à pas, pour prévenir l'échec et s'assurer d'une bonne maîtrise des connaissances, des compétences et des règles de comportement considérées comme indispensables.

Si l'élève, en dépit des efforts déployés par les enseignants pour s'adapter à ses besoins spécifiques, ne parvenait pas à une bonne maîtrise des éléments du socle, il serait alors possible de faire intervenir une étape supplémentaire de personnalisation, en adaptant la durée du cycle aux capacités de l'élève, c'est-à-dire en l'allongeant d'un an pour l'accomplir. Si, malgré ce temps supplémentaire octroyé, l'élève ne maîtrise toujours pas le niveau attendu, il faudra instaurer des dispositifs dérogatoires individualisés : soit une entrée dans le cycle suivant avec un tutorat spécifique destiné à l'aider à atteindre la maîtrise attendue, soit des dispositifs spécialisés tenant compte des troubles diagnostiqués.

La personnalisation ainsi conçue concerne tous les élèves et devrait être mise en œuvre tout au long de la scolarité obligatoire. Elle pourrait par ailleurs prendre des formes spécifiques pour les élèves les plus en difficulté.

D'abord au cours de l'école élémentaire, où elle serait facilitée par le fait que l'équipe pédagogique n'est pas limitée au principe « un maître pour une classe ». Elle organise des groupes d'apprentissage intensif et accompagne individuellement certains élèves. Elle s'assure, par des évaluations régulières, des progrès des élèves et de leur maîtrise effective des connaissances, compétences et règles de comportement exigibles. La Commission estime que l'aide à apporter aux élèves qui éprouvent des difficultés et la prise en compte de leur diversité relèvent du travail quotidien de l'équipe pédagogique dans la classe, dans le cycle et dans l'école. Le fait d'isoler un élève ou un groupe d'élèves pour lui apporter une aide spécifique, sans continuité avec les activités conduites en classe, ne lui semble pas constituer une réponse efficace à la difficulté. Aussi la Commission propose-t-elle qu'à l'avenir, aucun enseignant ne soit cantonné à telle ou telle mission (élèves en difficulté, consolidation, etc.) ; tous seront des spécialistes

du traitement de l'hétérogénéité des élèves, car ils y auront été formés (*voir chapitre 6*), et contribueront à la collégialité des pratiques pédagogiques dans le contexte de décroisement à l'intérieur des cycles. Ce renforcement de l'équipe pédagogique du premier degré devrait être fonction non seulement du nombre de classes mais aussi et surtout du nombre d'élèves qui ont besoin d'une attention particulière ou de dispositifs d'apprentissage intensif. La Commission estime ces besoins nouveaux à l'équivalent, en moyenne, d'un poste pour dix classes des cycles d'apprentissage de base et d'approfondissement. L'intégration et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques (médicaux, psychologiques, sociaux) ne peuvent toutefois pas être de la seule responsabilité des enseignants du premier degré ; elles relèvent de l'intervention d'une équipe de professionnels clairement identifiés, organisée comme une « plate-forme de spécialistes » coordonnée au niveau de la « collectivité d'éducation » (*voir chapitre 5*). À l'horizon de quinze ans, les missions des réseaux d'aide aux élèves en difficulté seront donc assumées par l'équipe enseignante renforcée et les professionnels associés.

Au collège, la personnalisation des apprentissages devrait résulter du renouvellement du métier d'enseignant préconisé par la Commission (*voir chapitre 6*), puisque l'accompagnement individualisé de l'ensemble des élèves fait explicitement partie, au titre de ce renouvellement, du métier d'enseignant du collège. Elle passe par des groupes de niveau, de soutien ou de perfectionnement avec des possibilités d'évoluer d'un groupe à l'autre au cours de l'année scolaire.

Au cours de l'ensemble de la scolarité obligatoire, la maîtrise du socle commun des indispensables pourrait être renforcée si, comme le suggère la Commission, les écoliers et les collégiens restaient dans l'établissement au-delà de leurs heures de cours un certain nombre de jours par semaine pour bénéficier de périodes d'accompagnement (*voir chapitre 5*).

La personnalisation, ainsi comprise et appliquée, devrait permettre d'abord à l'école élémentaire d'être plus efficace qu'aujourd'hui. À terme, beaucoup plus d'élèves (idéalement tous) devraient maîtriser ce qui est nécessaire pour bénéficier au collège d'une scolarisation réussie. Mais, d'une part, cette amélioration prendra du temps et, pour quelques années encore, de trop nombreux élèves seront au collège en grand échec scolaire, y souffrant et perturbant le travail des autres élèves et des professeurs ; d'autre part, il est possible que même à terme il reste une petite proportion d'élèves ne pouvant profiter vraiment du collège, même réorganisé comme le recommande la Commission. Il est donc nécessaire de concevoir la personnalisation des apprentissages et la diversification du collège comme susceptibles de répondre, dans la période transitoire et même au-delà, à ces situations. Toutes formes d'adaptation, y compris dérogatoires (*voir chapitre 4*), doivent être organisées, permettant de promouvoir des itinéraires alternatifs. Ils incluront en particulier des périodes, plus ou moins longues, d'alternance avec une entreprise, un lycée professionnel ou un dispositif relais. L'essentiel est de décider de ces formes d'éducation adaptées à partir d'un diagnostic, lui aussi personnalisé, au cas par cas. Par ailleurs, il ne faut pas conférer

a priori à ces décisions de caractère définitif : le retour à une forme plus « standard » du collège doit être toujours possible.

Enfin, sur un autre plan, la personnalisation des temps et des modes d'apprentissage, qui permet de prendre en compte des élèves différents, doit être entendue jusqu'à l'intégration des enfants handicapés. La loi de décentralisation de 2004 réaffirme leur droit à une scolarité la plus proche possible de celle de leurs camarades. La Commission insiste sur la nécessité d'appliquer cette nouvelle loi. L'organisation de la scolarité obligatoire telle que décrite facilitera la prise en charge individualisée de chacun de ces élèves. Mais, à côté et avec les enseignants, une plate-forme technique, où peuvent être mobilisés des spécialistes de la santé et que la Commission appelle de ses vœux, pourra intervenir pour faciliter et accompagner l'intégration des enfants handicapés. Les classes spécialisées, intégrées dans les écoles et les collèges, sont très précieuses pour certains enfants. Cependant, des établissements médico-éducatifs doivent continuer à accueillir les élèves les plus lourdement handicapés. La Commission recommande simplement que toutes ces structures soient largement ouvertes et que les élèves qui y sont scolarisés participent le plus souvent possible aux activités proposées aux élèves des autres classes.

L'encadré 1.2 décrit une organisation de la scolarité (cycles, personnalisation, évaluation) qui illustre, aux yeux de la Commission, les recommandations précédentes.

Encadré 1.2

L'ORGANISATION POSSIBLE DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

Les trois cycles de la scolarité obligatoire

Après le cycle constitué par les années de petite et moyenne sections de maternelle, les différentes étapes de la scolarité obligatoire pourraient être scandées en trois cycles :

Cycle d'apprentissage de base. Il correspond aux trois classes actuelles de grande section de maternelle, de cours préparatoire et de cours élémentaire I. Au cours de ce premier cycle se trouvent assurés les éléments de base qui serviront aux apprentissages ultérieurs : parler, lire, écrire, compter, la civilité. S'y ajoutent une pratique des arts, de l'éducation physique et sportive et un apprentissage des repères dans le temps et l'espace proches.

Cycle d'approfondissement. Il correspond aux quatre classes : cours élémentaire II, cours moyen I et II, auxquels s'ajoute la 6^e. Les éléments de base sont approfondis tandis que de nouveaux champs sont introduits. Le fait de placer ce cycle à cheval entre école élémentaire et collège devrait favoriser la transition.

Cycle de diversification. Ce cycle regroupe les classes de 5^e, 4^e et 3^e de collège. On peut le qualifier de cycle de diversification dans la mesure où un certain nombre d'enseignements complémentaires sont choisis afin que chacun puisse trouver une voie de réussite. De cette manière, ce cycle prépare aux futurs choix d'orientation.

Cette nouvelle organisation du parcours des élèves ne modifie pas l'organisation des établissements : la grande section reste la dernière classe de l'école maternelle, et la 6^e, la première du collège.

La personnalisation des parcours au sein de la scolarité obligatoire

Les élèves ont la possibilité de mettre plus ou moins de temps pour parcourir un cycle. L'abaissement ou l'allongement de la durée d'un an au sein du cycle n'intervient pas nécessairement au terme du cycle : elle s'organise au cours du cycle. La gestion du parcours de l'élève dans le cycle repose sur un dispositif d'évaluation intégré qui permet une régulation pas à pas. Les élèves précoces ou à rythme de progression très rapide devront ainsi parcourir le cycle en un an de moins et des élèves en difficulté ou à rythme de progression très lent devront le faire en un an de plus.

La souplesse des dispositifs devrait permettre de mettre en place des groupes d'apprentissage intensif répondant à la diversité des élèves.

La personnalisation des apprentissages et l'organisation en cycles préconisées par la Commission devraient permettre de faire acquérir le socle commun des indispensables à tous les élèves. La Commission a posé comme exigence que la maîtrise des éléments de ce socle attendue à la fin du cycle conditionne le passage dans le cycle suivant. Néanmoins, en cas d'échec, il est impératif de prendre en compte l'impossibilité de garder des enfants trop âgés dans la dernière année du cycle pour éviter une trop grande hétérogénéité d'âges dans la classe. C'est la raison pour laquelle, dans le texte, la Commission recommande, en ces cas, d'instaurer des dispositifs dérogatoires individualisés.

La validation

À la fin de chacun des deux premiers cycles, des évaluations sont organisées qui permettent d'apprécier la maîtrise du socle. Elles sont construites à partir des seuils qui caractérisent chacun de ces cycles.

À l'issue du collège, un **brevet d'études fondamentales** aura pour double fonction de certifier la réelle maîtrise par les élèves du socle commun des indispensables et d'évaluer les acquis des élèves dans les autres enseignements suivis, qu'ils soient communs à tous ou choisis.

Il se compose de deux volets : un « **certificat de maîtrise du socle** » et une validation des autres enseignements. Le mode d'évaluation devrait associer des épreuves d'examen et un contrôle en cours de formation. Les deux volets ne peuvent pas se compenser l'un l'autre.

Les élèves ayant validé les deux parties peuvent de droit poursuivre leurs études.

Les élèves qui ont réussi uniquement le certificat de maîtrise du socle peuvent poursuivre des études à la condition qu'ils aient validé certains autres enseignements, en correspondance avec leur projet de formation (*voir chapitre 3*).

Pour le petit nombre d'élèves qui n'ont pas pu valider le socle, la poursuite de la formation initiale ne peut conduire qu'à de nouveaux échecs. L'échec scolaire ne signifie cependant pas la fin de toute capacité d'apprentissage. Il convient donc de mettre en place un dispositif d'aide à l'insertion et d'offrir un droit permettant de bénéficier ultérieurement d'une formation qui, articulée avec une expérience professionnelle, complétera la maîtrise du socle et pourra déboucher sur la validation adaptée d'un projet professionnel.

L'engagement de la Nation

Le socle commun des indispensables – son contenu et la garantie qu'il sera maîtrisé par tous les élèves – doit constituer un engagement de la Nation. La définition de son contenu exige de concilier deux impératifs : permettre aux membres du système éducatif de participer à la détermination des contenus des enseignements et apprentissages, assurer la légitimité démocratique des choix faits pour l'École.

La Commission considère qu'il est alors **indispensable d'associer le Parlement** à la définition du socle commun. D'autre part, elle juge **nécessaire qu'une Haute Autorité indépendante** soit chargée de déterminer précisément les éléments du socle commun des indispensables et, au-delà, d'écrire les programmes des enseignements communs ou complémentaires. La Commission recommande le dispositif suivant :

- Le Parlement définit les objectifs qu'il assigne à l'École en matière de formation et d'éducation des élèves au terme de la scolarité obligatoire. Il élabore un cahier des charges que la Haute Autorité devra respecter pour déterminer les éléments du socle.
- Les fonctions précises d'élaboration du socle commun des indispensables (définition de ce qui doit être maîtrisé à chaque fin de cycle), d'écriture des programmes et d'évaluation sont assurées par une Haute Autorité indépendante composée de personnalités diverses dont la majorité ne sont pas des experts du système éducatif. Elle accompagne la définition du socle et des programmes d'un cahier des charges destiné à encadrer l'élaboration des outils pédagogiques et notamment des manuels scolaires. Elle vérifie l'application de ce cahier des charges.

Pour assurer ses missions, cette Haute Autorité indépendante s'appuie sur deux organes qui lui sont rattachés et qui se substituent au conseil national des programmes (CNP) et au Haut Conseil de l'évaluation de l'École (HCéé) :

- un conseil scientifique des programmes composé d'experts du système éducatif. Ce conseil comportera obligatoirement des personnalités qualifiées étrangères. Il n'a pas de pouvoir de décision propre : il s'agit d'un organe d'instruction et de consultation ;
- une commission de l'évaluation chargée d'apprécier, à partir de données qualitatives et quantitatives, la pertinence des choix des programmes, en veillant tout particulièrement à l'évaluation de la maîtrise des connaissances, des compétences et des règles de comportement par les élèves.

La Haute Autorité indépendante élabore un rapport annuel sur l'état de la scolarité obligatoire à l'intention du Parlement. Ce rapport est rendu public.

Chapitre 2

Repenser la définition et l'équilibre des voies de formation au lycée

Le lycée est le lieu de la diversité : il prépare des adolescents, soit au métier qu'ils aborderont directement à la fin de leurs études secondaires, soit aux études supérieures. Sans bouleverser le lycée actuel, la Commission demande :

- *un aménagement de son organisation pour qu'il offre, dès la première année, des voies aux finalités différentes puis des séries préparant aux baccalauréats dont les caractéristiques soient bien marquées ;*
- *la construction d'importantes voies et séries tournées vers la santé et l'action sociale, attractives et répondant aux besoins de la société ;*
- *l'élaboration d'un statut traduisant la spécificité des lycéens professionnels qui consacrent une partie de leur temps scolaire au travail en entreprise ;*
- *la mise en place d'une « formation de la personne et éducation du citoyen » s'adressant à tous les lycéens ;*
- *la création d'une structure unique pour conduire au niveau national une politique cohérente de l'enseignement et de la formation professionnels.*

Le lycée prépare, selon le cas, aux études supérieures, courtes ou longues, ou à l'entrée dans la vie professionnelle. C'est-à-dire à deux mondes dont chacun est très diversifié. Par ailleurs, se situant pour l'essentiel après la scolarité obligatoire et après une première orientation des élèves, il doit être adapté à la variété des profils de ces derniers. **Pour ces deux motifs, le lycée est, et doit être, par excellence, le lieu de la diversité.**

Le lycée soulève aujourd'hui quelques problèmes ponctuels importants, bien connus et évoqués dans le grand débat national, en particulier l'organisation de la voie professionnelle, et sa dévalorisation, le positionnement de la voie technologique et un certain affaiblissement de la voie littéraire.

Remédier à ces difficultés spécifiques conduit à préconiser une rénovation, portant surtout sur la définition et l'équilibre de l'ensemble des voies de formation offertes, mais n'oblige pas, selon la Commission, à bouleverser le lycée actuel. Cette rénovation devrait permettre une lisibilité renforcée des voies, des séries,

des options qui favorisent une identification par les élèves et leurs parents des finalités poursuivies.

La Commission ne préconise pas une structure unique d'établissement : le lycée peut être polyvalent (lorsque toutes les voies de formation sont présentes), ou au contraire plus ciblé (par exemple le lycée professionnel). La Commission juge sur ce point qu'il n'y a pas de règle générale, que tout est affaire d'histoire et de contexte local, et que les acteurs régionaux doivent décider de la forme de ces structures, laquelle différera d'une région à l'autre.

Aménager l'organisation générale du lycée

La Commission énonce cinq recommandations à partir desquelles l'organisation du lycée pourrait être aménagée par rapport à la situation actuelle.

Donner à chaque diplôme une finalité sans ambiguïté

Certains diplômes préparent les élèves à une insertion dans la vie professionnelle à des niveaux divers. Leur fonction doit être clairement affirmée ou réaffirmée, et l'examen qui conduit à leur obtention doit être construit en fonction de cette finalité. La Commission propose de considérer que, dans le lycée, les deux diplômes à vocation d'insertion sont le CAP et le baccalauréat professionnel. Il faut réaffirmer avec netteté la vocation d'insertion du baccalauréat professionnel, quand bien même il ouvre, comme tous les baccalauréats, un droit aux études supérieures. D'autres diplômes sont en revanche des étapes dans une carrière scolaire : ils sanctionnent et garantissent un niveau permettant aux élèves de poursuivre des études au-delà. À l'exception du baccalauréat professionnel, le baccalauréat est évidemment de cette nature ; mais la Commission pense que le BEP devrait, lui aussi, être un diplôme de poursuite d'études, ce qui oblige sans doute à le repenser.

Diversifier dès la première année du lycée

La nouvelle organisation de la scolarité obligatoire rend possible une redéfinition de la première année du lycée : les élèves quittant le collège maîtrisent un socle commun de savoirs, de compétences et de comportements jugés indispensables, et ont développé des aptitudes particulières grâce aux enseignements communs à tous et aux enseignements complémentaires choisis. La découverte de l'entreprise et des métiers et l'éducation aux choix (*voir chapitres 1 et 3*) leur ont permis d'avoir une vision plus claire de leur parcours ultérieur. Par conséquent, la Commission recommande que la diversification propre au lycée et qui soit favorable à la motivation des lycéens se marque de deux manières :

- une division en **trois grands ensembles de voies**, définis par leur finalité différente : les voies professionnelles préparant directement à une insertion dans la vie professionnelle, les voies préparant prioritairement à des études supérieures

courtes articulées à des professions ou des domaines identifiés, enfin les voies préparant à des études supérieures longues ;

- une « **coloration** » des voies dès la première année du lycée, dans chacun des trois ensembles précédents, grâce à un système d'enseignements spécifiques qui complètent un tronc commun assez restreint, élaboré dans la continuité du socle de l'enseignement obligatoire. Dans les lycées d'enseignement général et technologique, l'actuelle seconde de détermination serait donc abandonnée.

Organiser des changements de parcours

La contrepartie de la diversification initiale du lycée est la possibilité pour les élèves de changer de voie à l'issue de la seconde, voire à l'issue de la première. **Les passerelles devront être redéfinies** et chacun devra pouvoir prendre connaissance clairement des critères et des modalités permettant les réorientations. Les acquis des élèves, dûment évalués, devront être pris en compte en cas de changement. Pouvoir changer de parcours doit aussi, au-delà du lycée, être facilité lors de l'enseignement supérieur pour les étudiants et, pour tous, s'inscrire dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Dans chaque voie, identifier à partir de la première des séries typées

À partir de la première, **chacune des voies devrait se subdiviser entre des séries typées** en correspondance avec différents baccalauréats. Les élèves pourraient ainsi choisir entre plusieurs possibilités qu'ils élargiraient en fonction de leurs résultats, de leurs goûts et de leur projet de formation ou d'insertion post-bac.

S'agissant des **baccalauréats**, la recommandation conduit d'abord à élargir les baccalauréats professionnels et à réduire leur nombre. Elle mène ensuite à une redéfinition des baccalauréats couronnant les voies préparant prioritairement aux études supérieures courtes à partir d'une analyse de ces études supérieures et des grands secteurs d'activités et professions sur lesquels elles débouchent. En ce qui concerne les baccalauréats généraux actuels, enfin, la Commission déplore le système en vigueur qui affiche officiellement des séries spécialisées (L/ES/S) mais qui, par un effet pervers résultant à la fois des modes d'entrée dans l'enseignement supérieur, de systèmes très larges d'options très nombreuses et des stratégies individuelles au surplus socialement différenciées, aboutit à des filières plus hiérarchisées que spécialisées. Elle souhaite la fin de la domination de la série S, qui conduit actuellement à brider l'excellence dans les séries ES et L et à produire des scientifiques susceptibles d'être de médiocre qualité (les bacheliers S pouvant être reçus grâce aux autres matières que les matières scientifiques). En particulier, l'actuelle filière littéraire souffre d'un double handicap : d'une part sa finalité positive n'est plus reconnue, les débouchés auxquels elle conduit sont limités ou ignorés ; d'autre part, elle accueille des élèves qui ne réussissent pas assez bien en mathématiques dans les autres séries, et y sont donc orientés par

défaut. Par ailleurs, l'enseignement de la littérature dans cette filière devrait sans doute être profondément modifié. Aujourd'hui il aboutit trop souvent à ne faire apprendre aux élèves que les méthodes et les concepts pouvant servir l'analyse littéraire. Une réorientation radicale permettrait de trouver dans les œuvres littéraires une réflexion profonde et nuancée sur l'être humain et sa place dans le monde.

Pour faire émerger une excellence plurielle, et donc revaloriser les voies et les séries autres que la voie scientifique, la Commission recommande que **les baccalauréats couronnant les séries de ces trois voies soient plus « typés » qu'aujourd'hui** : leur obtention devrait étroitement dépendre des quelques matières caractérisant la série.

Mieux organiser l'entrée dans l'enseignement supérieur

La réflexion sur le lycée, en particulier sur les voies menant à des études supérieures, courtes ou longues, ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le supérieur. Et cela même si le grand débat national n'a porté que sur l'entrée dans le supérieur, qui, lorsque ce sujet a été évoqué, a été jugée mal organisée.

La Commission considère, à ce propos et au vu de la situation actuelle, que **les filières supérieures courtes** (en particulier les filières menant à un BTS, ou les IUT) **devraient se concentrer en priorité sur leur mission initiale**, celle d'accueillir d'abord les bacheliers en provenance des voies conduisant précisément aux études supérieures courtes. Il est vrai que cette recommandation a déjà été émise depuis de longues années sans grand succès, mais la Commission la formule à nouveau et demande que le ministère de l'Éducation nationale applique ici une politique très ferme.

D'une façon plus générale, les différents établissements de l'enseignement supérieur devraient **diversifier leur propre recrutement et afficher publiquement des prérequis mieux adaptés aux études qu'ils offrent et à la finalité professionnelle de ces dernières**. Il ne paraît en particulier ni normal ni souhaitable que certaines études supérieures, ou certains concours d'entrée dans des écoles demandent, de fait ou même parfois de droit, un baccalauréat S.

Tous ces éléments, qui conditionnent la définition précise des séries, sont de la responsabilité de l'État (Éducation nationale, Travail, Santé et Action sociale, Agriculture, etc.) et doivent être définis et appliqués en liaison étroite avec les responsables des différents segments de l'enseignement supérieur et, dans nombre de cas, les professions concernées.

Le lycée rénové selon ces cinq recommandations pourrait offrir l'organisation décrite à titre d'illustration par l'organigramme et les commentaires figurant dans l'encadré 2.1.

Encadré 2.1

VOIES ET SÉRIES AU LYCÉE : UNE ILLUSTRATION D'AMÉNAGEMENT

Trois ensembles de voies définis par leur finalité

Les voies professionnelles

Elles accueillent les élèves qui envisagent une insertion professionnelle à courte ou moyenne échéance. On y obtient deux diplômes d'insertion qui doivent pouvoir être préparés, comme actuellement, soit par la voie scolaire, soit par celle de l'apprentissage. Le principe de l'alternance, c'est-à-dire d'une présence régulière en entreprise, doit être partout la règle : alternance sous contrat de travail pour les apprentis, alternance sous statut scolaire pour les lycéens professionnels.

Le CAP s'adresse à des élèves qui s'inséreront directement dans la vie professionnelle. Les CAP sont donc nombreux, nettement spécialisés et adaptés au monde du travail. Ils devraient se préparer, comme aujourd'hui, soit en deux ans (cas majoritaire), soit en trois. Mais ils peuvent aussi être préparés par des jeunes après d'autres diplômes pour obtenir une qualification professionnelle (après un BEP ou un baccalauréat, par exemple). Leur préparation durera alors moins longtemps, un an ou même moins : l'important est d'obtenir la compétence professionnelle cherchée. Ceci conduit à une conception modulaire du CAP, laquelle est par ailleurs particulièrement utile pour favoriser son obtention lors d'une formation tout au long de la vie, incluant une valorisation de certains acquis de l'expérience.

Le baccalauréat professionnel devrait se préparer en trois ou quatre ans, selon les domaines et selon les élèves. Il faudrait donc d'une part afficher le temps de la préparation des différents baccalauréats professionnels et sa justification, d'autre part personnaliser la longueur de cette préparation selon les élèves.

Dans la préparation du baccalauréat professionnel, une étape intermédiaire est aujourd'hui couronnée par l'obtention du **BEP**. Peut-être faut-il s'interroger sur l'existence même de ce diplôme. La Commission pense cependant qu'il devrait être gardé, et qu'il faut lui donner plus clairement, et sans ambiguïté, un rôle de diplôme permettant une poursuite d'études. Dans cet esprit, les BEP devraient être plus larges qu'actuellement et sans doute moins nombreux. Leur élargissement pourrait s'accompagner d'une nouvelle façon de les structurer, autour et en fonction de domaines d'activité professionnelle larges, concrets et attractifs pour les élèves, de manière à susciter chez eux une réelle motivation. Il est évidemment indispensable que cette restructuration soit définie avec les entreprises et leurs représentants, dans le cadre de commissions professionnelles consultatives, éventuellement réformées.

La Commission demande que, parmi les BEP, on mette beaucoup mieux en valeur (y compris lors de l'éducation aux choix au collège : voir chapitre 3) le **BEP sanitaire et social**. Il ne conduit pas à un baccalauréat professionnel mais à des formations et des diplômes pilotés par le ministère chargé de la Santé ou de l'Action sociale, formations auxquelles on accède par concours (préparant aux métiers d'aide-soignant(e), d'assistant(e) de vie sociale, d'aide médico-psychologique, etc.).

Les voies préparant prioritairement à des études supérieures courtes

Elles se caractérisent d'abord, outre cette finalité, par une certaine proximité avec un domaine professionnel (les élèves les choisissent à la lumière de ces domaines ou de ces professions dans lesquels ils aimeraient travailler), ce qui conduit à une implication forte de

leur part. Elles se distinguent aussi par des contenus et par une pratique pédagogique « inductive », qui s’ancrent dans le réel. La Commission considère que l’on pourrait distinguer quatre grandes voies préparant prioritairement à des études supérieures courtes pour lesquelles l’appellation « technologique », peu opérationnelle, lui paraît devoir être abandonnée (sauf pour la première) :

- une voie Technologie industrielle ;
- une voie Commerce et sciences de gestion ;
- une voie Design et arts appliqués ;
- une voie Santé et action sociale (*voir page 70*).

Les voies préparant à des études supérieures longues

Au niveau de la 2^{de}, les enseignements de tronc commun (français, mathématiques, anglais de communication internationale, formation de la personne) seraient complétés par des enseignements spécifiques qui permettraient d’identifier trois grandes voies : les **Humanités**, qui cherchent à connaître l’être humain, ses rapports à lui-même, aux autres et au monde ; les **Sciences sociales et économiques**, qui étudient l’être humain comme être rationnel et social, et les formes de la société ; les **Sciences**, dont l’objet est la matière, animée ou inanimée. En outre, une ou deux options permettent, toujours en 2^{de}, de ne pas être engagé à l’excès dans une voie et de favoriser d’éventuels changements de parcours.

Il est souhaitable, tant en 2^{de} qu’après, tout au long de ces trois voies, de développer les sections européennes et internationales : l’une ou l’autre de ces deux modalités permettant de suivre des enseignements en langue étrangère devrait être offerte dans un nombre substantiel de lycées dans chaque région.

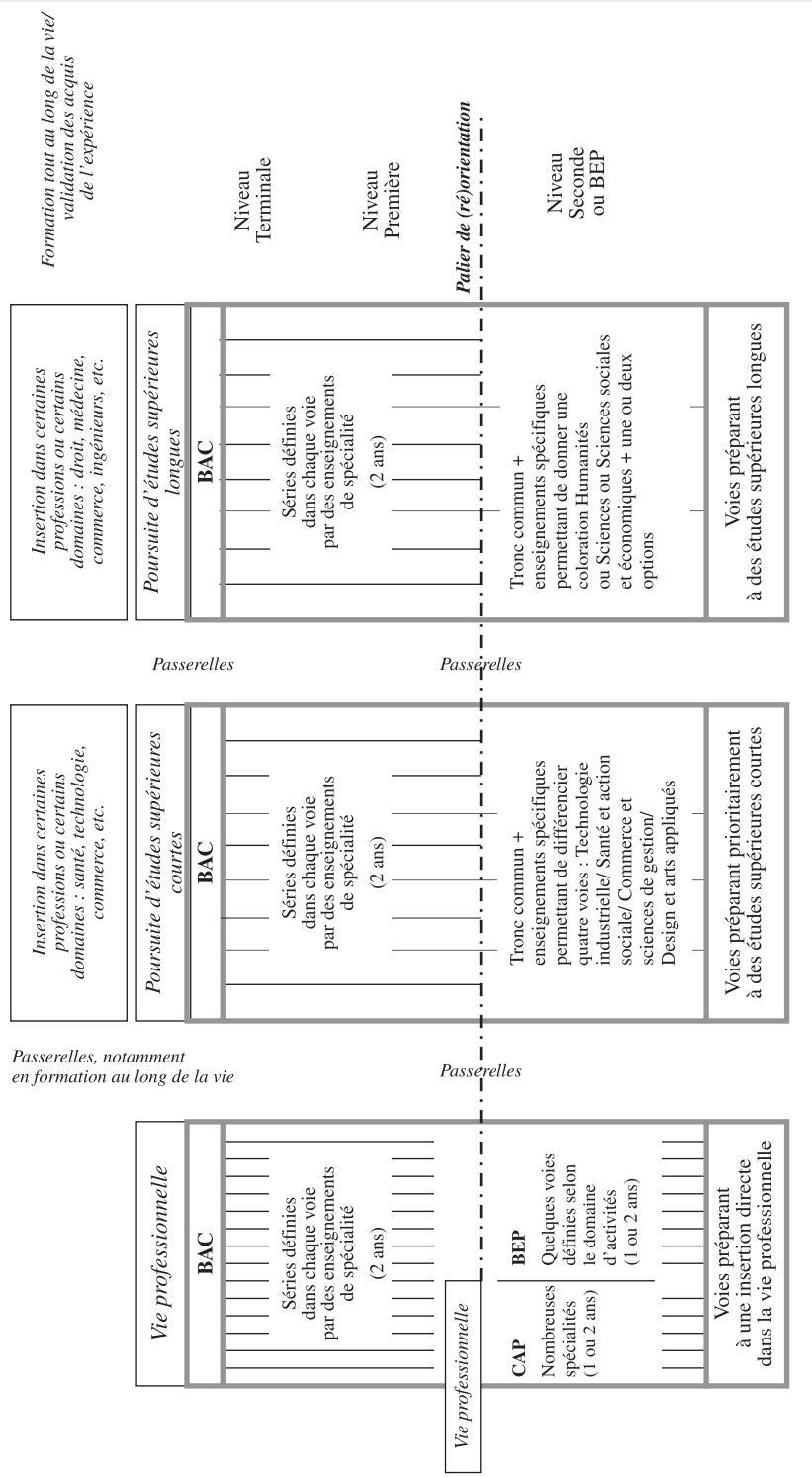
Des voies diversifiées en séries bien marquées à partir de la première

La Commission n’a vocation ni à redéfinir de manière exhaustive les différentes séries à partir de la 1^{re}, ni à lister les diverses disciplines, qu’elles soient présentes dans toutes les séries ou spécifiques à chacune. En revanche, il lui semble important de faire quatre suggestions.

Dans l’enseignement professionnel, les baccalauréats devraient être redéfinis. Ils sont aujourd’hui trop nombreux, et pour une part d’entre eux trop spécialisés, compte tenu du niveau auquel ils permettent d’entrer dans la vie professionnelle, et de la nécessité de favoriser les mobilités. Ce nouveau découpage et cette simplification devront bien entendu, comme ci-dessus l’élargissement des filières conduisant au BEP, se faire avec les professions et les entreprises, au sein des commissions professionnelles consultatives, sans doute en restructurant, regroupant et complétant ces dernières (en particulier pour traiter les métiers transversaux porteurs d’emploi aujourd’hui, par exemple ceux de la logistique, de la maintenance, de l’informatique de gestion, etc.).

Dans l’enseignement préparant prioritairement à des études supérieures courtes, la définition des séries devrait être articulée notamment sur la réalité de différents domaines professionnels. Ainsi, par exemple en ce qui concerne la voie technologie industrielle on pourrait concevoir quatre séries (Énergie et environnement ; Ingénierie mécanique ; Ingénierie des systèmes automatiques ; Traitement de l’information et réseaux). Ou encore, s’agissant de la santé et du travail social, trois séries (Santé ; Travail social ; Techniques de laboratoire).

VOIES ET SÉRIES AU LYCÉE : UNE ILLUSTRATION D'AMÉNAGEMENT



Dans l'enseignement préparant à des études supérieures longues, la définition des séries de chaque voie devrait être nettement caractérisée pour attirer des jeunes intéressés, en faisant le pari d'un enseignement à la fois spécialisé et approfondi dans des matières bien identifiées, qui donneront la « couleur » de la série, et sur lesquelles sera construit, pour l'essentiel, le baccalauréat propre à la série. Ceci devrait permettre en particulier de diversifier les profils de lycéens scientifiques, donc d'accroître leur vivier potentiel et de les motiver davantage ; ainsi, avec ceux qui sont engagés dans des voies menant aux études supérieures courtes à coloration technologique, augmentera le nombre des futurs ingénieurs, scientifiques et techniciens dont notre pays a besoin.

La voie et les séries des Humanités pourraient sensiblement évoluer. Pour revaloriser la voie, outre la réorientation de l'enseignement de la littérature évoquée dans le texte, la Commission propose d'approfondir certaines matières et d'affiner certaines autres dans des séries très typées. Cinq séries pourraient par exemple être élaborées, avec le souci d'y permettre des apprentissages très approfondis dans les matières constitutives de la série :

- une série **lettres classiques-littératures**, qui privilégierait une formation classique (littérature française, littérature francophone, littératures étrangères, latin, grec, etc.) ; l'enseignement de la philosophie dès la 1^{re} serait ici souhaitable ;
- une série **lettres-langues**, permettant l'excellente maîtrise d'au moins deux langues vivantes (langue, littérature et culture des pays). Une troisième langue vivante serait étudiée à partir de la 2^{de} ou de la 1^{re}, pour laquelle seules des compétences en compréhension et communication écrites et orales seraient requises et évaluées. Dans cette série, l'étude de la langue française est évidemment une priorité, car sa maîtrise doit autoriser le choix de carrières dans l'interprétariat, dans la traduction et dans les échanges internationaux ;
- une série **lettres-mathématiques** où, à côté d'enseignements littéraires, un enseignement des mathématiques serait significatif, à la fois pour leur intérêt propre et pour les compétences que leur maîtrise confère. Une telle série aurait d'autant plus de sens qu'elle serait articulée avec une modification des modes de sélection aux études médicales ;
- une série **lettres-communication**, qui serait centrée sur les « lettres et techniques de l'information et de la communication ». On y insisterait sur l'usage de l'outil informatique et sur l'analyse des images rendue nécessaire par l'omniprésence de la télévision, de la publicité et des différents médias dans la culture des jeunes. Ce dernier enseignement ne devrait d'ailleurs pas être présent uniquement dans cette série (même s'il y sera plus approfondi) ; il trouverait également sa place par exemple dans la série « lettres-langues » et celle des « arts » ;
- enfin, une ou des série(s) **lettres-arts**, où l'accent serait mis sur un ou plusieurs arts (peinture, théâtre, cinéma, photographie, musique, etc.).

Créer et valoriser des formations conduisant aux métiers paramédicaux et de l'accompagnement des personnes

L'allongement de la durée de vie, l'éclatement de la cellule familiale et l'élévation du niveau de vie font du secteur des services à la personne, qui recouvre une multitude d'activités, un des secteurs d'avenir les plus porteurs en termes d'emploi pour les prochaines décennies.

Cette opportunité de débouchés conjuguée à l'appétence des jeunes pour ce domaine amène la Commission à préconiser l'identification, tant au sein de la voie professionnelle qu'au sein de celle qui conduit à des études supérieures courtes, de voies et de séries spécialisées dans les services à la personne, la santé

et l'action sociale, qui devraient s'ouvrir plus qu'aujourd'hui aux jeunes filles mais aussi aux jeunes hommes.

Dans le domaine professionnel, la voie naturelle est bien celle menant d'abord au **BEP sanitaire et social**, puis aux **formations et diplômes proposés par le ministère de la Santé**. Parce qu'il est porteur d'emploi, parce qu'il permet des évolutions ultérieures par l'intermédiaire de la validation des acquis d'expérience (par exemple, une aide-soignante peut accéder au bout de quelques années à une formation d'infirmière), la Commission demande avec insistance que non seulement ce domaine, avec ses différentes possibilités, soit développé quantitativement et beaucoup mieux présenté dans sa diversité aux collégiens pour qu'ils le choisissent beaucoup plus souvent et en connaissance de cause, mais aussi que toutes les formations et écoles qui en relèvent soient gratuites. Ce n'est pas toujours le cas actuellement, ce qui est anormal car très dissuasif pour des élèves souvent issus de milieux défavorisés. Par ailleurs, et c'est également essentiel, cela permettrait d'éviter que beaucoup d'élèves ne s'engagent, comme actuellement, dans des formations professionnelles tertiaires, aux débouchés très faibles.

Dans la voie préparant prioritairement à des études supérieures courtes, on devrait identifier, dans un esprit voisin, ce qui relève du domaine de la santé et de l'action sociale, préparant entre autres aux métiers d'infirmier(ère), de kinésithérapeute, d'assistant(e) social(e) ou d'éducateur. L'actuelle filière sciences médico- sociales (SMS) serait fondue dans cette nouvelle voie, plus large, plus visible, diversifiée ensuite en plusieurs séries et permettant d'entrer dans les différentes écoles formant aux métiers paramédicaux et sociaux (infirmier, kinésithérapeute, technicien de laboratoire, assistant social, éducateur, etc.).

La construction, nécessaire aux yeux de la Commission, d'une telle voie, assortie de séries et articulée sur toutes les formations supérieures paramédicales et sociales, devrait absolument résulter d'un travail en commun entre le ministère de l'Éducation nationale, celui de la Santé et les professions. Ce travail en commun doit permettre de modifier les conditions de recrutement des concours en les élargissant en fonction des besoins et en tenant compte de cette nouvelle voie du lycée. **C'est bien toute une filière qu'il faut construire.**

Élaborer un statut du lycéen professionnel

La Commission a conscience qu'il n'est pas du seul pouvoir de l'École de revaloriser un enseignement professionnel qui pâtit d'une image négative dans les représentations collectives, et dont les professions auxquelles il conduit apparaissent à beaucoup de jeunes comme peu attractives. Le système éducatif doit cependant contribuer, pour sa part, à promouvoir les voies professionnelles, c'est pourquoi la Commission recommande :

- l'introduction, comme enseignements fondamentaux communs au cours de l'école primaire et/ou du collège, du travail manuel, de la technologie et de la découverte de l'entreprise et des métiers (*voir chapitre 1*) ;

- une orientation la plus conforme possible au projet éclairé de l'élève (*voir chapitre 3*) ;
- une simplification de l'offre des voies, des séries et des baccalauréats professionnels, par leur élargissement (*voir page 65*) ;
- l'implication accrue des entreprises dans l'enseignement professionnel et le développement du recrutement des enseignants associés (*voir chapitres 6 et 8*).

Pour aller plus loin et reconnaissant une véritable spécificité à la formation professionnelle, la Commission considère comme essentielle la création d'un **statut du lycéen professionnel**, original, qui en favoriserait l'attractivité. Celui-ci reposerait en particulier sur deux piliers :

- une redéfinition claire de ce que sont les stages en entreprise pour un lycéen professionnel, c'est-à-dire de ce qu'est l'alternance sous statut scolaire : le temps consacré, l'apport pédagogique de l'entreprise au sein de la formation globale, le suivi et l'évaluation des stages, le statut juridique du jeune lorsqu'il est en stage (en particulier lors des périodes de congés scolaires), etc. ;
- un dispositif de rémunération, traduisant que le lycéen professionnel occupe une position « intermédiaire » entre celle d'un lycéen engagé dans les voies menant aux études supérieures et celle d'un apprenti qui, lui, est déjà un actif professionnel. L'existence de cette rémunération serait justifiée par la pratique de l'alternance, c'est-à-dire qu'elle serait la contrepartie de l'activité déployée durant les périodes que le lycéen passe en entreprise. Le montant de cette rémunération serait modulé selon le niveau d'études et devrait tenir compte de celle d'un apprenti. Cela permettrait de lutter contre les « petits boulots » effectués le soir ou le week-end par des lycéens souvent âgés et en recherche d'autonomie financière, et dont la pratique est source de fatigue et de moindre motivation. Elle aurait également comme effet d'inciter les élèves titulaires d'un BEP qui ne poursuivent actuellement pas leurs études au-delà, pour raisons économiques ou financières, à s'engager dans les voies menant au baccalauréat professionnel.

Créer une structure unique pour conduire une politique cohérente de l'enseignement et de la formation professionnels

La rénovation du lycée suppose souvent un travail commun entre différents ministères (et avec les professions). On l'a vu à propos des formations de la santé, du travail social et de l'accompagnement de la personne. Dans le domaine professionnel en général, cette nécessité est tellement grande que la Commission recommande de créer une structure spécifiquement dévolue à cette question.

Il est absolument capital d'élaborer une politique d'enseignement et de formation professionnels cohérente. Cette exigence, qui est constante mais qui n'est guère

satisfaite aujourd'hui, devient essentielle lorsque l'on songe aux évolutions à venir. D'abord les points évoqués dans les pages précédentes : refonte des BEP, des baccalauréats professionnels, rénovation des commissions professionnelles consultatives, construction de diplômes modulaires, coexistence des deux modes de formation, par apprentissage et par voie scolaire, élaboration d'un statut du lycéen professionnel. Ensuite et surtout, la Commission attire l'attention sur trois sujets dont l'enjeu est capital :

- le développement de la formation tout au long de la vie ;
- la valorisation des acquis de l'expérience ;
- l'impact de l'Europe sur les formations, les diplômes et les certifications professionnels dans les quinze ans qui viennent dans la perspective d'équivalences et de reconnaissances européennes sur le marché du travail européen facilitant la mobilité des travailleurs dans l'Union.

Aussi recommande-t-elle qu'une **structure unique soit responsable au niveau national**, en lien avec les conseils régionaux et les partenaires sociaux, **de tous ces sujets** : par exemple un ministère de la Formation professionnelle, une délégation interministérielle, ou une direction sous double tutelle (Éducation et Travail), constitué(e) à partir d'unités et de missions de l'actuelle direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale d'une part, de la direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle du ministère du Travail d'autre part.

La formation de la personne et l'éducation du citoyen

Dans la continuité du collège, la Commission estime important que les lycéens bénéficient, quelle que soit la voie choisie, d'une **formation de la personne et éducation du citoyen** : éducation à la vie dans notre société, apprentissage de la vie et du monde.

Les enseignements qui contribueraient à cette formation sont ceux dévolus jusqu'ici à l'enseignement civique, juridique et social (ECJS), auxquels il conviendrait d'intégrer des éléments de droit et d'économie, de sciences politiques, d'analyse du fait religieux, etc. Ces éléments sont indispensables pour appréhender le mieux possible les formes que prennent aujourd'hui les échanges sociaux, et plus généralement la vie dans une société complexe comme la nôtre. Par ailleurs, le brassage renforcé de populations d'origines différentes rend souhaitable la connaissance de traditions culturelles multiples ; cette connaissance est devenue d'autant plus nécessaire que s'est souvent affaiblie la transmission des traditions dans le cadre de la cellule familiale.

La Commission propose que cet apprentissage soit organisé par le directeur de la vie éducative du lycée (*voir chapitre 5*), pour souligner le fait qu'**il ne doit pas prendre la forme d'un enseignement traditionnel**. Peuvent y intervenir des

enseignants de l'établissement, des enseignants extérieurs au lycée (professeurs d'autres lycées, universitaires, enseignants d'instituts d'études politiques, etc.), mais aussi d'autres intervenants (témoins, etc.). Il serait hautement souhaitable que toutes ces interventions aient lieu à deux voix, à l'instar des travaux personnels encadrés (TPE). Cette formation pourrait souvent prendre la forme de débats favorisant une large expression des élèves. Un horaire spécifique, clairement identifié dans l'emploi du temps, devra être attribué et, en tout état de cause, être supérieur à celui de l'ECJS actuel.

Afin de compléter la formation de la personne, la Commission attire l'attention sur **l'engagement individuel**. En effet, selon elle, l'engagement individuel, au sein de l'établissement ou à l'extérieur mais dans le cadre du contrat d'établissement, devrait être fortement encouragé dans le parcours de tout lycéen. La formation personnelle qu'apporte cet engagement contribue au développement du jeune et à sa perception du monde où il devient un véritable acteur.

Dans une quasi-unanimité, la Commission reconnaît les avantages de l'engagement du lycéen et souhaite donc qu'il soit répandu le plus largement possible. En revanche, elle est partagée sur l'intérêt ou non de reconnaître cet engagement, par exemple sous forme d'une mention dans le bulletin ou le livret scolaire.

Chapitre 3

Aider les élèves à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible

L'École aide les jeunes à réfléchir à leur avenir, en particulier à choisir entre différentes façons de poursuivre leurs études. Pour cela elle doit prendre en compte leurs possibilités et leur travail, leurs souhaits et ceux de leur famille, les débouchés offerts, les formations existantes, enfin les possibilités d'évolution ultérieures.

La Commission demande :

- *que, dès le collège, on donne aux élèves les moyens d'élaborer un projet éclairé de formation (heures inscrites dans leur emploi du temps scolaire, information claire et complète, interlocuteurs compétents) ;*
- *la prise en compte, par le système scolaire, de ce projet éclairé ;*
- *la création d'un nouveau dossier scolaire individualisé, c'est-à-dire ordonné au projet de l'élève, et la mise en place d'un conseil d'orientation en fin de troisième décidant de l'affectation du jeune ;*
- *de faire en sorte que chacun puisse changer de parcours en formation initiale et tout au long de la vie.*

Le destin scolaire des élèves et, au-delà, leur insertion sociale et professionnelle se jouent en grande partie dans le processus d'orientation et d'affectation¹. Il engage fortement la vie de chaque jeune. Cette préoccupation a été souvent exprimée lors des débats publics par les jeunes et leurs parents ; elle se comprend d'autant plus que ceux-ci constatent souvent un écart non négligeable entre un discours institutionnel convenu et la réalité du résultat de la procédure. L'affectation des élèves apparaît, pour les élèves les plus fragiles en particulier, comme relevant souvent d'une logique fondée trop exclusivement sur l'offre et sur les résultats scolaires ; elle est, à ce titre, mal comprise. L'affectation dans une filière de formation que l'on n'a pas choisie (c'est le cas d'un jeune sur trois parmi ceux qui ont suivi une formation dans la voie professionnelle – proportion considérable) est aussi un facteur de démotivation important. Faire disparaître cette situation et, plus généralement, améliorer l'orientation est donc de nature à

¹ Pour être très précis, il convient d'utiliser les deux termes, même si, dans le langage commun, le mot *orientation* est largement utilisé pour caractériser ce qui dans la pratique recouvre deux moments, dont la séparation est justement une des difficultés majeures : d'abord l'orientation d'un élève, construite progressivement et décidée, principalement en fin d'année de troisième, puis son affectation dans une filière et un établissement précis, prononcée plus tard et qui peut différer de ses souhaits.

répondre à la question la plus souvent retenue dans le grand débat national, celle qui porte sur la motivation des élèves, élément moteur de leur réussite.

Trois engagements pour motiver les élèves en remédiant à l'orientation par défaut

L'éducation à l'orientation, telle que la prévoyaient les programmes de collège de 1985, n'a pas été réellement mise en œuvre. Elle n'a donc pas atteint les objectifs escomptés et ne pèse pas vraiment sur l'affectation des élèves. En outre, l'orientation effective de chaque élève, après la classe de troisième, c'est-à-dire son affectation précise dans une filière et un établissement donnés, s'opère dans un cadre trop figé, en particulier selon le nombre de places offertes par le système éducatif et la collectivité territoriale qui définissent la diversité des voies et des filières et la carte des formations.

L'orientation par défaut, vers des filières de formation hiérarchisées et où la voie professionnelle est fortement dévalorisée, restant la règle, il n'est pas étonnant que, dans *Le Miroir du débat*, les synthèses issues des lycées professionnels ou des centres de formation des apprentis (CFA) aient été les plus critiques, dans la mesure où les voies professionnelles sont considérées comme des filières de relégation non seulement par beaucoup de parents, mais aussi par beaucoup d'enseignants du secondaire. Par ailleurs, force est de constater que l'orientation dépend aussi, de façon secondaire mais réelle, de l'origine sociale, du sexe, de l'académie et de l'établissement. Ainsi, un élève qui obtient les mêmes résultats scolaires ne bénéficie pas de la même manière du processus. Tout ceci est d'autant plus dommageable que l'orientation est souvent difficilement réversible : le système éducatif ne prévoit que peu d'allers et retours ou de passerelles.

Pour remédier à cette très mauvaise situation, la Commission **recommande d'asseoir le processus d'orientation et d'affectation des élèves sur trois engagements :**

- aider les élèves à former un projet éclairé au cours du collège ;
- respecter au mieux le choix éclairé de l'élève et de ses parents ;
- faciliter les changements de parcours.

Ces trois engagements, qui prennent tout leur sens si les élèves maîtrisent tous un socle de connaissances, de compétences et de règles de comportement, constituent une véritable révolution dans les modes de pensée et les pratiques en matière d'orientation et d'affectation. Mais la Commission juge que cette révolution est indispensable si l'on veut vraiment vaincre l'échec que constitue l'orientation par défaut et asseoir ce processus sur **un équilibre entre les goûts, la motivation, les compétences et les résultats des élèves, les besoins de l'économie et l'offre d'éducation.**

S'engager à respecter au mieux le choix éclairé des élèves et des parents, c'est-à-dire inverser la logique actuelle pour offrir le plus souvent possible une affectation

conforme au vœu exprimant un projet de formation lui-même nourri par une véritable éducation, comporte cependant un certain nombre de dangers dont la Commission est consciente et qu'elle souhaite donc minimiser. Les souhaits des élèves peuvent, par exemple, être peu en rapport avec les besoins du marché du travail et/ou avec les places offertes dans les diverses voies de formation, ils peuvent aussi renforcer les stéréotypes sociaux.

Aussi la Commission estime-t-elle nécessaire d'accompagner l'engagement qu'elle juge que le système éducatif devrait prendre de **deux conditions préalables**. Avant de respecter au mieux le projet éclairé des élèves, il est en effet indispensable de s'assurer que :

- la définition et l'équilibre des voies de formation au lycée soient repensés, en particulier la voie professionnelle dont la revalorisation doit être effective, notamment grâce aux recommandations énoncées dans le chapitre 2. Il convient par ailleurs que les formations professionnelles soient suffisamment larges, afin de faciliter l'accès à l'emploi de tous, même dans des branches professionnelles et des métiers différents de ceux théoriquement ciblés par la formation. Dans un monde où il est à peu près impossible de prévoir dix ans à l'avance les besoins d'une catégorie particulière d'emplois, mais où des tendances générales sont aisément perceptibles, des filières professionnelles moins spécialisées, permettant des débouchés plus flexibles, sont une solution à favoriser – et ceci devrait être fait en liaison avec les entreprises (*voir page 132*) ;
- les élèves aient été aidés à concevoir un projet éclairé : on ne saurait s'engager à respecter au mieux un souhait insuffisamment réfléchi et raisonné, voire fantaisiste.

Par ailleurs, l'engagement de respecter le projet éclairé des élèves rend nécessaire de **présenter à l'élève et à ses parents systématiquement et sur un même plan toute l'offre de formation pour un choix donné**, qu'elle relève d'établissements publics, privés, agricoles, du domaine de la santé et de l'action sociale ou de centres de formation d'apprentis.

D'une façon générale, **l'information sur les voies de formation et les métiers doit être mieux coordonnée et partagée**. Au niveau le plus proche des élèves, des initiatives et des actions, tels les forums et olympiades des métiers, associant les employeurs, les services d'orientation et les collectivités territoriales pourraient être aisément systématisées. Le témoignage direct sur les métiers, tel que des professionnels peuvent l'apporter à des élèves, joue ici un rôle essentiel. Tous les élèves et toutes les familles devraient, par ailleurs, pouvoir trouver une information générale commune et accessible auprès de chaque organisme concerné (centres d'information et d'orientation, chambres des métiers, chambres consulaires, établissements scolaires, collectivités territoriales, etc.), notamment sur les sites Internet afin d'éviter les démarches multiples et souvent inutiles. Il est, en outre, souhaitable que les études prévisionnelles sur les emplois et les métiers, tant nationales, comme celles que le Commissariat général du Plan a reprises, que régionales ou par branches économiques, soient réalisées régulièrement et mises

à la disposition du public et des équipes éducatives sous une forme très accessible et pédagogique. La mise en œuvre de toutes ces mesures suppose une concertation et une coordination étroite de tous les partenaires impliqués, à l'exemple de plusieurs académies où existent des expériences associant les collectivités territoriales, les services déconcentrés de l'État et les représentants des milieux économiques et associatifs.

L'engagement de respecter au mieux le choix éclairé des élèves doit s'accompagner d'une **définition beaucoup plus souple de l'offre régionale et locale de formation**. Dans le cadre des lois qui leur ont confié cette responsabilité (lois de 1993 et de 2004), les conseils régionaux, en concertation avec les rectorats, devront définir cette offre en tenant le plus grand compte des vœux des élèves et des grandes tendances du marché de l'emploi. Le principe de flexibilité doit prévaloir davantage dans la définition de l'offre de formation. Il suppose l'introduction de beaucoup plus de souplesse dans la définition du nombre de places ouvertes par formation (notamment professionnelle, où les règles actuelles sont trop rigides) et la mise en œuvre d'une politique beaucoup plus volontariste en matière d'adaptation à l'emploi et de reconversion professionnelle pour les professeurs.

La plasticité de l'offre sera ainsi nettement accrue. Mais elle aura cependant des limites matérielles. Aussi l'engagement de respecter au mieux le projet éclairé des élèves a-t-il pour contrepartie qu'il ne pourra pas toujours être traduit par une affectation dans un établissement de proximité. Les élèves qui ne trouveraient pas une place conforme à leur projet de formation près de chez eux se verraient informés des possibilités plus éloignées ; ils auront été préparés à cette éventualité dans le cadre de la construction de leur projet.

Aider les élèves à construire un projet éclairé de formation

La Commission propose de tirer les leçons de la difficulté de mise en œuvre de l'éducation aux choix et invite à l'inscrire parmi les domaines de formation obligatoires tout au long du cycle de diversification du collège.

Pour faire un choix éclairé, il faut connaître les termes du choix, les parcours, les filières, les métiers, et il faut se connaître un peu soi-même. L'éducation aux choix se nourrit donc de ces trois champs :

- **la connaissance du monde du travail, des métiers et des débouchés prévisibles.** Ce champ, qui est étayé par les enseignements obligatoires tels le travail manuel ou la technologie et la découverte des métiers, repose aussi sur des expériences concrètes. Confier, sans exclusive, cette fonction à des professionnels d'entreprise aiderait à ce que cette connaissance du monde du travail par les jeunes soit pertinente, et serait une des dimensions d'un partenariat accru entre École et entreprises (*voir chapitre 8*). À titre d'exemple, l'accompagnement d'un professionnel dans les diverses facettes de son métier au cours d'une ou deux journées peut être une expérience enrichissante, concrète et plus facile à organiser que l'habituel « stage en entreprise ». Pour développer efficacement cette

connaissance des métiers, l'utilisation systématique des moyens de communication contemporains (télévision, DVD, sites Internet, etc.) est indispensable ;

- **la connaissance des parcours de formation**, des capacités et compétences qu'ils requièrent, des réorientations possibles constitue le deuxième champ de l'éducation aux choix. Comme on l'a dit plus haut, ce sont tous les parcours et formations existants, et pas seulement ceux des établissements publics de l'Éducation nationale, qui doivent être portés à la connaissance des jeunes. Comme le précédent, ce champ doit être le plus concret possible et être étayé par des rencontres avec, par exemple, des jeunes un peu plus âgés et ayant parcouru telle ou telle voie de formation ;
- **la connaissance de soi** doit permettre à chaque élève d'exprimer, puis de formaliser, ses goûts et ses centres d'intérêts, mais aussi de les confronter à ses appétences scolaires, à ses efforts, à ses difficultés et à ses résultats.

Ainsi, cette formation **n'est pas une matière d'enseignement nouvelle**, c'est un domaine particulier qui mobilise, chez les élèves, des compétences transversales nécessaires pour construire, par étapes successives, un projet personnel : recherche d'informations, autonomie et autoévaluation par exemple. Tout en s'enracinant dans les enseignements communs à tous et complémentaires choisis (*voir chapitre 1*), ce domaine de formation requiert une plage horaire spécifique et un encadrement adapté. Chaque élève pourrait, par exemple, se voir attacher un adulte de l'établissement, éventuellement associé à un tuteur extérieur, capable de lui consacrer un temps personnel déconnecté des seuls jugements scolaires, afin qu'il parle de son travail scolaire et de son avenir.

Il est évidemment souhaitable que le projet personnel ainsi construit débouche sur un projet professionnel. Mais ce n'est pas toujours possible, ne serait-ce qu'en raison de la maturité du jeune ou des difficultés objectives à construire un tel projet. Sa nécessité est d'autant moins impérieuse qu'une formation donnée conduit de fait à une grande variété de métiers et d'emplois, au moment de l'insertion et tout au long de la vie professionnelle. L'éducation aux choix doit, en revanche, absolument déboucher, pour tous les élèves, sur un projet de formation qui peut, le cas échéant, s'accompagner ou dériver d'un projet professionnel. Chaque élève doit savoir le plus clairement possible quelles exigences ses choix requièrent et quelles conséquences ils peuvent avoir sur sa vie professionnelle et sociale future.

Ce sont les élèves les plus fragiles, ceux qui sont le moins à même de construire un projet, qui ont autour d'eux le moins d'occasions d'être soutenus, qui doivent être le plus encadrés et aidés, par les enseignants notamment. En outre, pour éviter ou réduire la reproduction des stéréotypes (entre garçons et filles en particulier) et l'iniquité sociale dans l'orientation, il convient de ne faire intervenir dans tout le processus que les résultats, les goûts, les talents et le projet des élèves, à l'exclusion de tout autre critère.

L'encadré 3.1 propose, pour illustrer les recommandations précédentes, une maquette de ce que pourrait être un module d'éducation aux choix au cours des trois années du cycle de diversification.

Encadré 3.1

UN EXEMPLE DE DISPOSITIF D'ÉDUCATION AUX CHOIX POUR LES ÉLÈVES DU CYCLE DE DIVERSIFICATION AU COLLÈGE

L'éducation aux choix et plus généralement l'orientation constituent un volet essentiel du projet de chaque établissement. Le conseil de la communauté éducative (*voir chapitre 5*) est l'instance où s'élabore ce volet qui est soumis au conseil d'administration et largement diffusé à tous les parents d'élèves. Le texte ci-dessous est un exemple de dispositif qui se déroule sur les trois années du cycle de diversification. Il propose de répondre aux principales questions que pose l'introduction d'un champ de formation nouveau qui est, par ses objectifs et sa nature, différent des enseignements des disciplines. La réussite de cette éducation repose sur la qualité et la pluralité des compétences de l'équipe qui accompagne les élèves.

Une équipe éducative ouverte pour encadrer l'éducation aux choix

Les enseignants devraient être au premier chef impliqués par ce domaine d'éducation : ceux qui ont en charge les élèves du cycle, parce qu'ils les connaissent par une observation quotidienne et parce qu'ils évaluent leurs résultats scolaires, ont un rôle irremplaçable pour participer à l'encadrement du dispositif ; ceux qui, à l'aval, les accueilleront parce qu'ils ont une connaissance des voies de formation ; enfin les professeurs associés et ceux qui auront eu une expérience professionnelle avant d'enseigner, pour leur connaissance de l'entreprise. L'inscription de cette mission dans le service reconnaît, légitime et rend possible la mise en place de l'éducation aux choix (*voir chapitre 6*). **Les conseillers principaux d'éducation** doivent également jouer un rôle important.

Les parents sont nécessairement associés à cette éducation. Au moins une fois par an, ils seront reçus pour que le projet de formation puisse être partagé. Par ailleurs, des parents volontaires pourront être associés à la construction progressive du projet des élèves (*voir chapitre 7*).

Les conseillers d'orientation assurent au sein des équipes éducatives un rôle de conseillers techniques ; ils les aident à construire le dispositif et y participent en tant que de besoin. Ils présentent en particulier, avec les enseignants, **tous** les parcours et voies de formation, dont il faut qu'ils aient une connaissance précise. Ils peuvent en outre prendre en charge des élèves qui ont des besoins spécifiques tant en matière de connaissance de soi que dans les autres domaines de l'éducation aux choix.

Les professionnels, des entreprises et des métiers sont étroitement associés à l'éducation aux choix. Ce sont eux qui, principalement, informent les élèves sur le monde du travail.

L'équipe éducative (enseignants, conseillers principaux d'éducation, etc.) doit pouvoir faire appel à des spécialistes pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés à construire un projet professionnel ou de formation : psychologues, médecins, assistants sociaux peuvent être appelés à intervenir auprès de tel ou tel élève en relation avec les parents et/ou à la demande de l'équipe éducative. Ces personnels spécialisés constituent la « plate-forme de spécialistes » de la collectivité d'éducation (sur la collectivité d'éducation, *voir chapitre 5*).

Une équipe coordonnée et formée

La **coordination**, le suivi et l'évaluation de ce dispositif devront être confiés à la direction de la vie éducative en relation avec celle des études (*voir chapitre 5*) ; elles veilleront en

particulier à associer les lycées publics, privés, agricoles et les CFA, ainsi que les partenaires de l'École en matière d'orientation : les parents d'une part et les partenaires (collectivités territoriales, entreprises, etc.) d'autre part.

L'éducation aux choix et l'orientation effective des élèves qui en résulte doivent être le fruit d'un processus collectif. Il paraît nécessaire d'**accroître les compétences des personnels** qui en assurent la mise en œuvre : en formation initiale, d'une durée de deux ans, les enseignants du second degré devraient tous bénéficier d'un stage en entreprise, complété par un module de formation à la connaissance de l'adolescent, et leurs périodes de formation dans tous les types d'établissements du second degré devraient leur permettre de mieux connaître les réalités du processus d'orientation et des diverses voies de formation (*voir chapitre 6*) ; en formation continue, à l'échelle de la collectivité d'éducation, des actions ciblées sur l'environnement économique et les voies de formation locales seront réalisées ; elles réuniront tous les acteurs impliqués, aussi bien ceux qui assurent l'offre (établissements publics et privés, CFA, etc.) que les partenaires concernés.

Un domaine d'éducation inscrit à l'emploi du temps des élèves

Pour réellement installer dans les faits l'éducation aux choix, la Commission propose qu'un **volume horaire suffisant lui soit attribué**. Il pourrait, par exemple, osciller, en fonction du projet d'établissement, entre 50 et 70 heures par an. Ces plages horaires, qui gagneraient à être utilisées avec souplesse, s'articulent avec certains enseignements. Dans ce cas, la présence simultanée de ce volume horaire et de celui consacré à la formation de la personne et l'éducation du citoyen (*voir encadré 1.1*) rend inutile l'heure actuelle de vie de classe.

Tout au long du cycle, **chaque conseil de classe de fin d'année comporte un volet orientation** pour qu'un bilan progressif du projet de formation soit discuté ; le conseiller d'orientation est membre de ce conseil. En fin de 3^e, **le conseil d'orientation valide** ce processus (*voir page 82*).

Fondre l'orientation et l'affectation

L'engagement de l'institution de respecter le choix éclairé des élèves et des parents suppose de lier en un même processus le projet de formation de l'élève, issu de l'éducation aux choix, son orientation vers une voie de formation et son affectation dans un centre de formation précis. Le conseil de classe de la fin du cycle de diversification du collège se transformerait en un « **conseil d'orientation** », qui concrétiserait la cohérence du processus et assurerait l'équilibre entre les goûts et les compétences des élèves, les besoins de l'économie et l'offre d'éducation. Pour que ce conseil puisse assurer pleinement ce rôle important, la Commission propose, d'une part, d'en repenser la fonction et la composition et, d'autre part, de personnaliser le dossier scolaire de chaque élève.

Un conseil d'orientation aux missions élargies

Sous la présidence du chef d'établissement, le conseil d'orientation, qui réunit des représentants des parents, des représentants des élèves, le conseiller d'orientation, des représentants des lycées, des lycées professionnels et des CFA de la collectivité d'éducation, **déciderait, en plus de la voie de formation, une affectation précise.** Une procédure de régulation au niveau de la collectivité d'éducation (*voir chapitre 5*) ou du département serait nécessaire dans certains cas : elle proposerait des solutions aux élèves dont le vœu n'aurait pu être satisfait dans l'espace de la collectivité, ou à ceux pour qui l'affectation, étant conditionnée par un accord préalable de l'établissement ou de l'entreprise de formation (établissements privés, contrats d'apprentissage), n'aurait pu se concrétiser. La décision du conseil d'orientation reposerait sur le dossier scolaire de l'élève, qui devrait être repensé pour être adapté au projet de celui-ci.

Un nouveau dossier scolaire, personnalisé, c'est-à-dire adapté au projet de chaque élève

Pour rompre avec une orientation et une affectation strictement hiérarchisées en fonction des résultats scolaires, eux-mêmes pondérés par une hiérarchie implicite des disciplines et des voies de formation, la Commission propose que **les résultats scolaires soient ordonnés et pondérés en fonction du projet de formation de l'élève.** Ainsi, en plus du socle des indispensables exigibles pour tous les élèves, les enseignements communs et complémentaires choisis validés permettraient de construire une hiérarchie des disciplines presque individuelle parce que fortement liée au projet de chaque élève.

Pour matérialiser cette proposition, il faudrait concevoir un **dossier scolaire** qui présente le projet de formation de l'élève et un affichage de ses résultats qui serait relatif à son projet. On pourrait, pour un projet de formation d'électrotechnicien, par exemple, retenir trois enseignements « dominants » : enseignement manuel, technologie et découverte des métiers, et mathématiques ; alors que, pour un élève dont le choix porte sur une série scientifique, les enseignements dominants retenus seraient les mathématiques, la physique-chimie et les sciences de la vie et de la Terre.

Favoriser les changements de parcours

L'essentiel de ce chapitre a porté sur le collège qui s'achève, en classe de troisième, sur un palier d'orientation primordial. La Commission émet en outre quelques propositions à l'issue de la première année passée par les élèves dans les lycées. Ces propositions reflètent le fait que **l'orientation est un processus qui prend du temps : le palier de fin de troisième, capital, n'est pas unique.** Au lycée, particulièrement à la fin de la classe de seconde ou du BEP, le changement de parcours doit être facilité par la mise en place de passerelles entre voies et

entre séries. L'organisation des voies de formation que propose la Commission (*voir chapitre 2*) favorise cette possibilité de réorientation après une ou deux années de lycée. L'élève peut ainsi revenir sur ses choix. Dans ce cas, il doit pouvoir conserver le bénéfice de tout ou partie des acquis de son parcours. Ainsi, à titre d'exemple, un élève ayant validé une première année dans un champ professionnel devrait pouvoir être dispensé de tout ou partie des enseignements d'un autre champ et ainsi ne pas perdre un an. Un autre élève en classe de seconde de la voie littéraire pourrait valider tout ou partie de l'enseignement reçu et ainsi changer d'orientation sans perdre un an.

Pouvoir changer de parcours doit aussi, au-delà du lycée, être facilité lors de l'enseignement supérieur pour les étudiants, et, plus généralement, s'inscrire dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Les modules validés de tout parcours de formation, auxquels s'ajoutent éventuellement des éléments de validation des acquis de l'expérience, devraient pouvoir constituer un « capital de formation » mobilisable dans le cadre d'une reprise de formation.

Chapitre 4

Favoriser la mixité sociale sur tout le territoire

Pour que l'École favorise la mixité sociale, c'est-à-dire lutte contre les ségrégations de toutes sortes, la Commission demande, d'une part, de repenser la sectorisation des établissements publics en la justifiant par une politique de qualité contrôlée ; d'autre part, de promouvoir trois grandes lignes d'action :

- *traiter directement les effets néfastes de la ségrégation en conduisant une politique ambitieuse et globale de différenciation maîtrisée, c'est-à-dire de réduction volontariste des inégalités ;*
- *promouvoir systématiquement des actions dérogatoires dans les établissements très difficiles ;*
- *s'attaquer, dans les environnements extrêmes, à l'ampleur de la ségrégation en répartissant plus équitablement les difficultés ou les ressources et en allant jusqu'à la fermeture d'établissements.*

Les Français ont souhaité, au cours du débat, que tous les établissements scolaires offrent les mêmes chances et les mêmes résultats. La pertinence de la sectorisation dans l'enseignement public, c'est-à-dire de l'obligation pour les parents de mettre leurs enfants dans l'école primaire, ou le collège, ou le lycée de leur quartier (de leur « secteur scolaire »), doit être examinée à la lumière de cette exigence. Certaines voix continuent de mettre en avant le fait qu'elle est un outil de justice et d'équité qui permet de préserver, au sein de l'École, une mixité sociale indispensable à la formation de futurs citoyens. D'autres font valoir que l'enfer est pavé de bonnes intentions et que les effets de la sectorisation sont parfois opposés aux résultats escomptés, c'est-à-dire qu'elle favorise une « ghettoïsation » des établissements scolaires publics, renforcée par des stratégies d'évitement des familles, notamment pour les situations les plus graves, celles où elle devrait produire ses effets les plus importants.

Hétérogénéité des élèves, sectorisation des établissements publics et polarisation de l'espace social

La Commission considère que l'École doit favoriser la mixité sociale. Cela veut dire à la fois lutter contre les ségrégations de toutes sortes créées en dehors d'elle-même, et ne pas ajouter par son propre fonctionnement à ces ségrégations.

Cet objectif doit se traduire au sein de l'institution scolaire. Depuis le début des années soixante, la sectorisation a eu pour effet, au niveau de l'établissement scolaire, de favoriser la mixité. L'exigence de constituer des classes hétérogènes, socialement (c'est-à-dire constituées d'élèves de milieux différents) ou scolairement (dont les élèves sont de niveaux scolaires différents), a visé le même objectif général. Enfin, pour éviter que l'École n'ajoute elle-même aux inégalités, il faudrait que l'offre éducative (options, enseignants, chefs d'établissement, cadre physique, etc.) ne soit pas de moindre qualité dans les quartiers ou pour les élèves défavorisés que pour les autres.

Sur ce sujet difficile et controversé, il est utile de **rappeler quelques considérations générales qui doivent guider la réflexion et l'action.**

- En premier lieu, le contexte a profondément changé : dans les grandes agglomérations, les quartiers se sont socialement polarisés et sont plus homogènes. Les secteurs de recrutement des établissements scolaires subissent directement les effets de cette polarité du territoire. Dans des quartiers plus homogènes socialement et scolairement qu'autrefois et où le cumul des handicaps s'est accru, la sectorisation tend, même en l'absence de pratiques de contournement, à avoir des effets exactement opposés à ceux qu'elle devait promouvoir : elle conduit à enfermer des élèves qui se ressemblent, plutôt qu'à favoriser le mélange d'élèves socialement différents. Aussi la Commission considère-t-elle que pour promouvoir la mixité sociale, il convient, dans un certain nombre de cas, de concevoir de nouvelles réponses plus directement adaptées à l'environnement social des établissements. Au surplus, l'obligation de mettre ses enfants dans un établissement public donné ne saurait être imposée et acceptée que si, au minimum, les conditions de la scolarité dans cet établissement et celles de son contexte n'offrent aucun risque (violence, relations avec les autres, etc.) ; elle le sera d'ailleurs d'autant plus aisément qu'au-delà de ce minimum la qualité de l'École sera sinon égale du moins proche d'un établissement à l'autre.
- En second lieu, dans la classe, l'hétérogénéité scolaire, lorsqu'elle n'est pas trop grande, fait plus progresser les élèves faibles qu'elle ne ralentit les bons. Aussi cette règle de constitution des classes répond-elle non seulement à un objectif de mixité, mais aussi à un objectif d'efficacité : en moyenne, les élèves d'une génération progressent davantage et sont mieux formés dans des classes hétérogènes que dans des classes homogènes. Cette règle doit donc être confirmée, et appliquée davantage. Cela étant, l'hétérogénéité des classes ne saurait être excessive : non seulement elle rendrait alors la conduite de la classe très difficile, mais elle risquerait d'être en contradiction avec ce que la Commission juge essentiel, c'est-à-dire une personnalisation de la formation, au service de la maîtrise du socle commun des indispensables, puis, au-delà, d'une adaptation à la diversité des élèves.
- Troisièmement, il faut reconnaître que la qualité de l'enseignement et de l'éducation n'est pas égale partout : en dépit de l'investissement, souvent notable, des personnels, elle est assez souvent moins bonne dans les établissements défavorisés. Même lorsque l'on s'efforce d'améliorer l'offre, en multipliant les options, par

exemple, ou en augmentant les moyens (en mettant plus d'enseignants, ou plus d'adultes, ou même en recrutant des personnes à profils spécifiques, par exemple des chefs d'établissement), il n'en demeure pas moins difficile d'assurer une qualité satisfaisante dans un certain nombre d'établissements défavorisés du fait des caractéristiques des élèves. En outre, le contexte de l'établissement lui-même joue sur la qualité. En effet, l'éducation que reçoit un élève est liée, en partie, à ses condisciples : par l'émulation ou la stimulation qu'il apporte plus ou moins, le « collectif » des élèves constitue une ressource, qui est un facteur non négligeable de la qualité de l'éducation dans l'établissement, tant en matière de résultats proprement scolaires qu'en matière d'attitudes ou d'éducation à la vie sociale. Au total, on constate assez souvent dans ces établissements une certaine dérive des objectifs et des contenus, renforcée par le fait que les enseignants ne disposent pas de repères réguliers sur les acquis que les élèves sont censés maîtriser aux différents niveaux.

Face à cet ensemble de réflexions, la Commission rappelle d'abord que l'École ne peut agir seule. Mieux, lutter contre les inégalités territoriales, contre la ségrégation sociale, en faveur de la mixité sociale dépend principalement de politiques de logement et d'emploi appropriées. **Reconnaître que l'École a peu de prise, en cette matière, sur son environnement ne doit cependant pas la conduire à s'exonérer de cette lutte.** Et cela d'autant moins que ces politiques d'environnement auront des effets non pas sur le court ou le moyen terme, mais sur le long terme.

Les lignes d'action d'une politique de mixité sociale

La Commission préconise que les politiques éducatives menées par l'État et par les collectivités territoriales (qui disposent depuis la loi de décentralisation de 2004 de la compétence de définir les secteurs de recrutement non seulement des écoles primaires, mais aussi des collèges et des lycées) s'attachent à favoriser la mixité sociale. L'ensemble des recommandations énoncées ci-dessous constituerait le cœur de ces politiques, qui devraient être menées de concert entre ces deux acteurs publics.

Une sectorisation des établissements publics maintenue, mais repensée et justifiée par une politique de qualité contrôlée

Nombre de familles accepteraient moins difficilement le maintien de la sectorisation si elles avaient la certitude que leur enfant aura bien toutes les chances de vivre une expérience scolaire de qualité identique, tant sur le plan des acquisitions que sur celui des conditions de vie scolaire, quel que soit l'établissement qui lui est assigné. En particulier, **assurer ou, au moins, tendre vers une égale qualité des établissements est la meilleure manière de rendre injustifié tout comportement de choix**, puisque c'est l'angoisse de l'échec qui pousse

beaucoup de familles à la course au meilleur établissement possible. Jouer ainsi la carte de l'égalité ou de la ressemblance (de résultats, et non de moyens) entre établissements passe par des évaluations standardisées et publiques, permettant de comparer tous les établissements en fonction de certains critères communs. c'est le sens des évaluations qui accompagneront la contractualisation (*voir chapitre 5*). Elles doivent permettre de caractériser plus objectivement et de manière transparente les secteurs et les établissements, redécouper, si nécessaire, les premiers en fonction de ces évaluations, et cerner les secteurs et les établissements sur lesquels l'École devra porter ses efforts. En effet, si l'École ne peut guère agir face à la différenciation des quartiers, il lui revient, par une politique de qualité contrôlée, de contrer une part au moins des effets délétères de la ségrégation. La Commission rappelle à ce propos que si les établissements privés sous contrat d'association ne sont pas concernés par la sectorisation, ils doivent respecter les termes de la loi de 1959, donc être ouverts à tous les élèves qui demandent à y être inscrits, sans discrimination selon leur origine, sociale, ethnique, religieuse, etc.

À partir de ce diagnostic, la Commission propose de mettre en œuvre simultanément trois grandes lignes d'action :

- une différenciation beaucoup plus marquée des moyens ;
- une action dérogatoire dans les établissements très difficiles ;
- des expérimentations de recomposition dans les cas extrêmes.

Une différenciation des moyens beaucoup plus marquée qu'aujourd'hui

Il convient d'abord de **traiter directement les effets néfastes de la ségrégation en conduisant une politique de différenciation, certes maîtrisée, mais beaucoup plus ambitieuse et plus globale**. La variété des situations implique que l'on s'appuie sur la capacité d'action accrue des établissements scolaires, régulée dans le cadre de la politique contractuelle que la Commission appelle de ses vœux (*voir chapitre 5*) :

- dans tous les établissements, une part variable et parfois importante (de 0 % à 25 %) des moyens qui leur sont alloués devrait être définie en fonction des caractéristiques des élèves qu'ils accueillent ;
- la plus grande responsabilité devrait être laissée aux établissements confrontés à de réels problèmes de ségrégation pour mobiliser des équipes volontaires autour d'un projet, pour centrer leur action sur les apprentissages, pour piloter leur action avec notamment des évaluations précises et normées des acquis des élèves ;
- l'institution devrait s'engager à ne pas nommer des enseignants débutants dans des établissements difficiles, sauf évidemment les volontaires (*voir chapitre 6*).

La Commission invite tous les établissements, publics et privés sous contrat, à prévoir explicitement dans leur contrat le principe et les modalités d'un « volet

social ». Ce volet contiendrait toutes les actions destinées à lutter contre les discriminations de toutes sortes ; on en tiendrait compte pour l'affectation des moyens liés à l'autonomie de l'établissement. L'encadré 4.1 présente deux exemples d'actions pouvant contribuer à la réussite de tous les élèves quelle que soit leur origine sociale. L'une et l'autre tendraient à favoriser la mixité.

Encadré 4.1

PÔLES D'EXCELLENCE ET JUMELAGE : DEUX EXEMPLES D' ACTIONS PLUS INDIVIDUALISÉES EN FAVEUR DE LA MIXITÉ

Le développement de **pôles d'excellence** préconisé depuis 1997 dans les zones d'éducation prioritaire n'a pas totalement atteint les résultats escomptés ; il a cependant contribué à préserver une certaine forme de mixité dans les collèges et les lycées qui en ont bénéficié. La Commission demande donc d'accroître notablement l'ouverture d'options et de sections d'excellence (sections européennes, artistiques ou sportives, par exemple) dans tous les établissements au recrutement socialement défavorisé afin qu'aucune discrimination quant à la qualité de la carte des formations ne puisse plus être relevée et que disparaissent ou, au moins, soient réduites les stratégies d'évitement fondées sur une offre de formation déséquilibrée.

La Commission invite aussi tous les collèges et les lycées à construire un **jumelage** avec un établissement présentant des caractères sociaux différents. Ce jumelage favorisera les échanges entre les deux établissements : par exemple, interventions des enseignants et des autres personnels de l'autre établissement, compétitions sportives des élèves, pratiques culturelles communes et découverte coordonnée des entreprises et des métiers. Dans le cas des lycées, il permettra en outre de soutenir par une scolarisation dans l'établissement associé les élèves qui ont un engagement individuel et un projet scolaire, mais que leurs conditions sociale ou familiale privent des ressources leur permettant d'avoir accès à certaines voies de formation, ou même de l'idée de les envisager.

La Commission souhaite ainsi garantir l'unité et la qualité du service public, en recourant à une réelle diversité de moyens, mais maîtrisée, et en maintenant le cap d'objectifs et d'une qualité identiques pour tous lors de la scolarité obligatoire.

Agir de façon dérogatoire dans les établissements très difficiles

Dans les écoles et collèges très difficiles, de l'ordre de quelques centaines, une politique de différenciation même renforcée risque de ne pas suffire. La Commission recommande alors de ne pas hésiter, dans ces cas, à l'**accompagner de mesures dérogatoires** : aussi bien quant au mode de nomination et à la définition du service des personnels (postes à profil, réduction du temps de service, etc.), qu'aux pratiques pédagogiques (programmes concentrés sur les points principaux, individualisation accentuée, mise en œuvre de dispositifs spécifiques, etc.) ou encore au renforcement d'une éducation concertée avec les familles et les principaux partenaires (élus, entreprises, associations, police, justice, etc.). À ce

dernier titre, la présence de médecins et d'assistants sociaux et la présence renforcée d'infirmières dans ces établissements sont sûrement très utiles et souhaitables. La constitution d'équipes pédagogiques motivées et stables est, on le sait, une des conditions de la réussite dans ce genre de contexte. Elle doit donc être rendue prioritaire, même si, ce faisant, on déroge aux règles standards de mutations et d'affectations. Par exemple, le chef d'établissement doit pouvoir émettre une préférence sur l'ensemble des personnes amenées à travailler dans l'établissement, ou émettre un avis défavorable sur un départ précoce qui déstabiliserait l'équipe pédagogique. En contrepartie, il est indispensable de valoriser par des primes spécifiques élevées et surtout des avantages substantiels de carrière le fait, pour les personnes, d'avoir travaillé dans ces établissements durant plusieurs années. Enfin, au niveau de l'académie, il serait judicieux de constituer une équipe volante d'enseignants chevronnés prêts à aider les équipes des établissements concernés autant de fois que nécessaire.

Expérimenter des mesures spécifiques dans les situations extrêmes

La Commission propose enfin, dans les situations extrêmes, de **s'attaquer à l'ampleur de la ségrégation elle-même**, pour répartir plus équitablement les difficultés et/ou les ressources résultant de tel ou tel public d'élèves en **expérimentant**, dans les cas où la qualité de l'enseignement et les conditions de l'éducation sont trop dégradées, des solutions plus audacieuses. Certains collèges et quelques écoles primaires sont, en effet, aujourd'hui enfermés dans un environnement de ségrégation tel que même une discrimination positive accrue ou des pratiques dérogatoires ne permettront sans doute pas d'obtenir les résultats escomptés. Aussi la Commission propose-t-elle que, dans ces situations, soit expérimentée l'une ou l'autre des deux mesures suivantes :

- la première consistera, pour l'autorité responsable, à **répartir dans tous les établissements d'une ville (ou d'une partie de ville) les élèves d'une zone initialement très défavorisée** ;
- la seconde, opposée en un sens, consistera à **ouvrir les possibilités de choix des familles sur un espace scolaire où la mixité sociale est réelle** ; plus vaste que le secteur de l'établissement qui posait problème, cet espace couvrira par exemple toute une ville (ou une partie d'une ville).

La mise en œuvre de l'une ou l'autre de ces deux mesures se traduira vraisemblablement par la fermeture de l'établissement très dégradé, ce qui paraît non seulement souhaitable, mais nécessaire, dès lors que son environnement est extrême.

Dans un état d'esprit voisin, la Commission demande instamment que les constructions nouvelles intègrent l'évolution sociale de certains quartiers et qu'aucun site scolaire ne soit plus construit au sein d'un espace caractérisé par une absence totale de mixité sociale.

Chapitre 5

Renforcer la capacité d'action et la responsabilité des établissements scolaires

Pour mobiliser les établissements, la Commission recommande :

- la valorisation de ceux qui, à côté des enseignants, se consacrent à des tâches d'éducation ;
- l'implication de tous les partenaires de la communauté éducative ;
- l'instauration d'études accompagnées, en complément des cours, destinées à aider tous les élèves ;
- le renforcement de la collégialité pédagogique.

Pour améliorer le fonctionnement des établissements, la Commission préconise :

- l'émergence de nouvelles responsabilités au sein des établissements ;
- une répartition différenciée des moyens selon les établissements ;
- la création d'un statut adapté d'établissement du premier degré ;
- un système de contractualisation fondé sur l'évaluation, pour chaque établissement ;
- la mise en place d'un pilotage de proximité.

Renforcer la fonction éducative de l'École – de manière à garantir les conditions de l'acte d'enseigner, à lutter plus efficacement contre l'insécurité et la démotivation qui semblent parfois gagner du terrain – et mettre en place une nouvelle organisation de la scolarité, afin d'assurer à tous la maîtrise du socle commun des indispensables et de parvenir à un meilleur équilibre des diverses voies de formation, représentent aux yeux de la Commission les principaux enjeux de l'évolution nécessaire du fonctionnement des établissements dans les années à venir.

De la qualité du fonctionnement des établissements scolaires dépend la capacité de l'École à remplir efficacement ses missions. L'amélioration des conditions qui favorisent la réussite des élèves (sécurité, considération, travail) passe par la mobilisation des volontés et des compétences à l'échelle de l'établissement scolaire – clef de voûte du système éducatif. La Commission considère que la capacité d'action des établissements (leur marge de manœuvre financière et pédagogique)

doit être accrue et qu'il convient de renforcer l'autorité et la responsabilité du pôle de direction des établissements ; elle recommande que la mise en œuvre de ces objectifs s'accompagne d'un fonctionnement plus collégial, renforçant le sentiment d'appartenance à une équipe et la cohésion au sein des établissements. Le surcroît de responsabilité dévolu aux établissements devrait avoir pour contrepartie une évaluation des résultats dans le cadre d'une démarche de contrat fondée sur l'ambition de faire réussir tous les élèves.

Renforcer la fonction éducative

La lutte contre l'absentéisme et la violence ainsi que, de manière plus générale, la fonction éducative de l'École – notamment l'apprentissage des règles de comportement – concernent tous les acteurs de l'École. Les enseignants, en particulier, du fait même de la place centrale qu'ils occupent dans l'esprit des élèves et de leur famille, ne peuvent négliger, à plus forte raison refuser, ce devoir d'éducation.

La cohésion éducative de l'École passe à la fois par une plus grande présence physique des adultes au sein des établissements et par l'exemplarité de leur comportement. Tous les acteurs de la communauté éducative et les partenaires de l'École sont impliqués dans l'éducation des élèves. La concertation entre les personnels de l'établissement et les parents est à cet égard nécessaire comme l'engagement de tous les adultes présents au sein des établissements, quel que soit leur statut.

La Commission estime nécessaire de valoriser et de renforcer les métiers de l'éducation. **Il importe qu'à côté de celui joué par les autres personnels de l'École, notamment les enseignants, le rôle des CPE et des assistants d'éducation soit reconnu et valorisé.** La Commission souhaite voir se constituer dans les collèges et les lycées un véritable service de la vie éducative, pourvu d'un directeur intégré à l'équipe de direction. Le nouveau directeur de la vie éducative ¹, choisi par le chef d'établissement parmi les CPE – dont le nombre doit dépendre de la situation de chaque établissement et des besoins mis en évidence par le contrat passé avec les autorités de tutelle –, se verrait confier l'organisation de la vie scolaire et la mise en œuvre de plusieurs fonctions : la surveillance, l'apprentissage de la civilité et l'éducation à la citoyenneté (en concertation avec le reste de la communauté éducative), l'orientation (en collaboration avec les conseillers d'orientation et les enseignants) ainsi que, en liaison avec les enseignants responsables de la pédagogie, l'accompagnement pédagogique des élèves.

¹ En identifiant une fonction de direction et par l'évocation d'un directeur de la vie éducative puis d'un directeur des études, la Commission **n'entend pas signifier** qu'il est nécessaire d'instituer un poste pourvu par une personne déterminée (voir plus loin l'encadré 5.3) ; l'exercice d'une responsabilité doit dépendre de la taille de l'établissement dans ses modalités et demeurer compatible avec la collégialité et le décloisonnement des fonctions que préconise par ailleurs la Commission.

La fonction de CPE pourrait constituer pour les professeurs une diversification de carrière possible : on pourrait ainsi envisager qu'après une période consacrée entièrement à l'enseignement, un professeur titulaire puisse demander à devenir CPE sur tout ou partie de son temps de service. Un tel décloisonnement permettrait aux personnels de la vie éducative de s'impliquer davantage dans l'accompagnement pédagogique des élèves et favoriserait leur coopération avec les enseignants au sein des établissements. Par ailleurs, la présence de jeunes adultes (assistants d'éducation) est précieuse dans l'encadrement des élèves. L'établissement recruteur devrait prévoir pour eux des moments de formation permettant d'assurer leur adaptation au poste et leur intégration au sein de l'équipe éducative. Il convient de ne pas les réduire aux seules fonctions de surveillance et de les inciter à développer l'animation de projets, voire, selon leurs domaines de compétence, des actions de soutien scolaire, des moments de dialogue. Les dispositifs d'accompagnement des élèves constituent en effet l'un des moyens d'assurer conjointement une plus grande efficacité en matière d'éducation et d'instruction.

La mission des enseignants dépasse la simple transmission de connaissances. L'École ne peut faire face à la nouvelle demande d'éducation sans décloisonner les métiers en son sein. Il importe à cet égard de redéfinir le travail de l'enseignant autour d'activités plus diverses (coordination de discipline et de cycle, orientation, accompagnement des élèves) et d'ouvrir le dossier du temps de présence hebdomadaire dans l'établissement (*sur ces points, voir le chapitre 6*). Cela devrait conduire à prévoir, au sein des établissements, l'aménagement d'espaces de travail pour les enseignants et l'équipement adapté (téléphones, ordinateurs, etc.). Loin de s'exclure, éducation et instruction progresseront de concert dès lors que la collégialité et l'exemplarité se développeront au sein des établissements. Ainsi, l'apprentissage de la civilité – élément du socle commun – qui est confié dans le primaire au professeur des écoles relève au collège de l'ensemble de l'équipe éducative, sous la responsabilité conjointe du directeur de vie éducative et d'un professeur coordonnateur. Il est par exemple évident que l'efficacité éducative requiert que les mêmes règles de comportement soient observées dans chaque cours, ce qui est impossible sans un travail collectif des enseignants pour s'accorder sur des règles cohérentes. Dans la même perspective, il est nécessaire que la dimension éducative soit davantage prise en compte dans le recrutement et la formation des professeurs débutants.

La définition d'une éthique professionnelle est nécessaire. Le comportement des adultes au sein des établissements devrait toujours être exemplaire : respect et considération des élèves, correction du langage et de la tenue, devoir de réserve vis-à-vis des institutions font partie des exigences du métier d'éducateur et, par ailleurs, du statut de la fonction publique. De manière générale, ce qui va dans le sens d'un affichage explicite de références communes en matière de règles de comportement ne peut que contribuer à renforcer l'autorité adulte au sein des établissements. L'éducation concertée avec les parents devrait ainsi pouvoir s'établir sur la base de règles explicites définissant le rôle et la place de chacun.

Face aux difficultés auxquelles elle se trouve confrontée, l'École doit trouver en elle-même les ressources lui permettant de donner un nouvel élan à sa mission éducative. Toutefois, il pourrait être opportun que la Nation manifeste solennellement son engagement en faveur de la réussite de tous les élèves en formulant explicitement les conditions d'une École juste et efficace. La rédaction d'une **Charte de l'École** peut ainsi être envisagée comme l'un des moyens de régénérer le pacte unissant la Nation à son École. L'encadré 5.1 illustre ce que pourrait être une telle charte.

Encadré 5.1

CE QUE POURRAIT ÊTRE UNE CHARTE DE L'ÉCOLE

La Charte de l'École à laquelle la Commission songe aurait pour double fonction de renforcer l'autorité des valeurs, des règles et des usages de l'École auprès de ses acteurs ou de ses usagers et d'assurer une plus grande lisibilité des engagements et du fonctionnement de l'École. Une telle « Constitution de l'École » permettrait ainsi de promouvoir une culture de l'engagement réciproque entre les Français et leur École.

Le texte, concis et clair, contiendrait six types d'éléments :

1. Les principes républicains et les valeurs démocratiques que le fonctionnement de l'École de la République se doit de prendre en compte et d'incarner.
2. Les principes d'une éducation humaniste, républicaine et démocratique.
3. Les missions et les objectifs que l'École s'engage à réaliser.
4. Les engagements, en termes de règles et d'usages, que les personnels de l'École, les élèves et les parents doivent prendre afin de garantir le respect mutuel et les conditions de l'efficacité de l'acte éducatif.
5. L'explicitation des grandes modalités de l'éducation concertée avec les parents – quand bien même celles-ci ont vocation à être déclinées et approfondies au plan local.
6. Les grandes règles de fonctionnement global de l'École (notamment les modalités de l'articulation entre les niveaux national, territorial et celui de l'établissement).

Un tel texte, approuvé par les représentants de la Nation, aurait ainsi vocation à constituer une référence au plan national. Il pourrait être affiché dans tous les établissements, distribué aux familles et décliné au niveau des politiques d'établissement, notamment au moment de la rédaction des règlements intérieurs.

L'élaboration de cette Charte de l'École pourrait par exemple être confiée à la Haute Autorité indépendante chargée d'élaborer le socle commun des indispensables et de définir les programmes. Une création en trois phases pourrait même être imaginée : une phase de consultation – facilitée par l'utilisation de l'outil informatique (forum public) – associant tous les acteurs, usagers et partenaires de l'École ; une phase d'élaboration par la Haute Autorité ; une phase enfin de consécration par les représentants de la Nation. Le texte pourrait ensuite faire l'objet d'une révision à échéances régulières (tous les cinq ou dix ans), suivant la même procédure.

Parce qu'il est nécessaire d'associer tous les acteurs de la communauté éducative à la vie de l'établissement, et, en particulier, de renforcer l'éducation concertée entre les familles et les enseignants, **la Commission préconise, dans les écoles, collèges et lycées, la création d'un conseil de la communauté éducative** – présidé par le chef d'établissement et qui comprendrait des représentants des personnels, des parents et des élèves ainsi que les membres de l'équipe de direction. Cette instance de dialogue, de formation et de reconnaissance des acteurs pourrait être investie des missions suivantes :

- prendre en charge l'élaboration du règlement intérieur ainsi que la réflexion collective relative aux obligations réciproques entre les différents acteurs ou à la question de l'éducation à la vie en commun ;
- s'efforcer d'améliorer la lisibilité de l'École auprès des familles – notamment auprès de celles qui sont les plus éloignées de l'École : le Conseil pourrait ainsi être chargé d'organiser des actions associant parents et personnels au sein de l'établissement (d'organiser par exemple un débat, chaque année) ;
- réguler toutes les questions de vie scolaire, d'orientation, de participation des élèves et de qualité de la vie dans les établissements ;
- se saisir des questions de violence, d'incivilités et, plus généralement, de non-respect du règlement intérieur de l'établissement, et se réunir quand les circonstances le demandent en conseil de discipline.

La mise en place du conseil de la communauté éducative devra s'accompagner de la suppression de toutes les commissions et organes de consultation existants (commission permanente, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, commission d'hygiène et de sécurité, conseil de la vie lycéenne, etc.).

Les mesures préconisées ci-dessus définissent un nouvel équilibre entre transmission des savoirs et mission éducative. Elles favorisent ainsi la cohésion et la solidité de la communauté éducative nécessaires à l'efficacité des mesures de prévention et de vigilance quotidiennes que suppose la lutte contre la violence et les incivilités.

La Commission recommande à chaque conseil de la communauté éducative de définir un **plan de prévention et de réaction concerté pour lutter de manière appropriée contre la violence, les incivilités et tous les actes délictueux**. La cohérence des réponses de la communauté éducative, la qualité des partenariats instaurés, avec la police et la justice en particulier (*voir chapitre 8*), la rapidité de la mobilisation des équipes, et la gradation et l'équité des mesures et sanctions qui seront prises constituent des éléments indispensables à un traitement efficace des situations. Ces sanctions seront proportionnées à la gravité de l'acte et il faut se donner réellement les moyens de les appliquer. Elles devraient aller de travaux d'intérêt général dans l'établissement, plébiscités lors du grand débat national, à des mesures d'exclusion temporaire puis définitive. Pour traiter des cas extrêmes et en particulier éviter que les élèves très difficiles soient simplement déplacés d'un collège à l'autre, la Commission recommande de développer des dispositifs

tels les classes et ateliers-relais qui ont fait la preuve de leur efficacité (*voir aussi chapitres 1, 3 et 8*). Enfin, elle rappelle que l'exigence d'accueil de tous les jeunes dans le système scolaire ne vaut *stricto sensu* que durant la scolarité obligatoire.

Par ailleurs, le traitement des délits (agressions, violences physiques et mentales, racket, etc.) ne relève pas de la seule action éducative de l'École, il est aussi de la compétence de la justice qu'il convient de saisir.

Cette politique de lutte contre les violences et les incivilités doit être étroitement liée à la formation de la personne et à l'éducation du citoyen que la Commission appelle de ses vœux (*voir chapitres 1 et 2*). Toutes deux constituent un véritable « **engagement d'éducation au respect** » qui devrait constituer un volet du contrat d'établissement (*voir page 103*) et permettre de réduire notablement le nombre et la gravité des actes de violence en milieu scolaire.

Pour que l'encadrement des élèves soit efficace, il est nécessaire que **les établissements scolaires conservent une taille « humaine »**. Il est toutefois difficile d'établir le nombre d'élèves par école, collège ou lycée conditionnant la possibilité de l'acte éducatif : on ne peut, du fait de la diversité des situations (centre ou périphérie, lycée général ou professionnel, etc.), définir de taille optimale. La Commission considère néanmoins qu'il s'agit là d'une question qui illustre la nécessité, dans la perspective d'une École juste, de faire un usage différencié des moyens consacrés à l'éducation.

L'École doit tenir compte du fait que les nouvelles conditions de la vie sociale permettent plus difficilement aux parents de veiller sur leurs enfants et de les aider lorsqu'ils sortent de l'établissement. La mise en place de dispositifs d'accompagnement des élèves à l'école et au collège – conséquence nécessaire de l'organisation de la scolarité obligatoire préconisée par la Commission – permettrait de limiter le laps de temps durant lequel, trop souvent, les enfants et les adolescents sont de fait livrés à eux-mêmes. La Commission estime que l'efficacité éducative et pédagogique serait considérablement renforcée si **les élèves restaient dans l'établissement au-delà de leurs heures de cours certains jours de la semaine**. L'élève, durant ces « études accompagnées », devrait notamment faire ses devoirs et apprendre ses leçons. L'équipe de direction aurait à charge de définir les modalités d'exercice de ces fonctions d'accompagnement qui seraient assurées par des personnels de l'École (professeurs, CPE, assistants d'éducation), auxquels on pourrait éventuellement adjoindre d'autres adultes (par exemple des professeurs à la retraite) ou des jeunes (élèves ou étudiants).

Développer la collégialité des pratiques pédagogiques

L'autonomie pédagogique est l'un des attraits du métier d'enseignant. C'est à travers sa pédagogie que le professeur fait valoir sa créativité et son professionnalisme. Cette autonomie doit être non seulement préservée mais renforcée dans le cadre de la nécessaire réussite des élèves. L'autorité et l'efficacité de l'acte

pédagogique ne peuvent aujourd'hui se fonder que sur l'exercice, à l'échelle de l'établissement, d'une responsabilité et d'une expertise collectives.

Il convient d'abord d'identifier les tâches ou les fonctions dont l'exercice requiert une prise en charge collective, le décloisonnement des métiers ou un élargissement des obligations de service.

Certaines d'entre elles découlent de la nouvelle organisation de la scolarité obligatoire que la Commission appelle de ses vœux :

- la coordination de tout ce qui, dans le socle commun des indispensables, relève de compétences transversales – en particulier ce qui concerne l'apprentissage de la civilité, l'éducation à la vie en société, les technologies de l'information et de la communication ;
- la coordination de l'éducation aux choix et de l'orientation ;
- la coordination de la personnalisation des apprentissages dans chacun des cycles.

D'autres concernent uniquement les collèges et les lycées :

- la coordination de discipline, qui doit être étendue à toutes les disciplines et qui consiste à veiller à l'organisation des conditions matérielles ainsi qu'à l'animation pédagogique de l'équipe disciplinaire ;
- l'organisation des examens.

Certaines, enfin, s'exercent dans tous les types d'établissements :

- l'organisation des relations avec les parents ;
- la lutte contre la violence scolaire et les incivilités dans la classe et l'établissement ;
- le remplacement des professeurs indisponibles ;
- l'accompagnement et le suivi des élèves ;
- l'accueil des professeurs arrivant dans l'établissement et la formation des assistants d'éducation.

S'ajoute à cette liste et pour les seuls lycées la fonction de coordination de classe.

La coordination de la personnalisation des apprentissages dans chacun des cycles fait l'objet, à titre d'illustration, de l'encadré 5.2.

Encadré 5.2

LA COORDINATION DE LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES : EXEMPLE D'UNE NOUVELLE FONCTION D'ENCADREMENT

La fonction « coordination de personnalisation » dérive de l'objectif de personnalisation des apprentissages nécessaire pour transmettre à tous les élèves le socle commun des indispensables et pour les conduire vers leur voie de réussite. Elle organise le temps scolaire à l'intérieur de l'année scolaire et du cycle en fonction des besoins et du rythme de progression spécifiques de l'élève et contribue à personnaliser les pratiques pédagogiques. Elle constitue ainsi une organisation nouvelle du parcours des élèves à l'intérieur de la scolarité obligatoire. Cette fonction comprend notamment :

- la coordination de la personnalisation des modes d'apprentissage ;
- l'adaptation de la durée de cycle à la situation de chaque élève ;
- la constitution et le suivi des groupes d'apprentissage intensif ;
- la coordination des divers dispositifs d'accompagnement et de renforcement collectifs et individuels ;
- la coordination et l'organisation des évaluations collectives et en particulier celles de fin de cycle.

Dans le premier degré, la coordination de la personnalisation des apprentissages est assurée par un conseil de cycle composé des professeurs des écoles exerçant dans le cycle, du responsable de la coordination de la personnalisation des apprentissages au cycle d'approfondissement en collège ainsi que de représentants des parents d'élèves ; il peut, en tant que de besoin, être élargi aux partenaires de l'éducation dont l'intervention est jugée nécessaire (psychologue, médecin, assistant social, etc.).

Dans le collège, elle est assurée par un professeur. Elle se substitue progressivement à celle de la coordination de classe.

Pour être effectives, ces activités pédagogiques à la fois plus diversifiées et impliquant davantage le travail en équipe supposent une action d'animation et de coordination au sein de l'établissement. Cette fonction d'animation susceptible d'instaurer une réelle collégialité des pratiques pédagogiques sera mise en œuvre par **un conseil pédagogique**. Dans les écoles primaires (devenues des établissements du premier degré : voir page 101), il serait composé des enseignants qui exercent dans l'école et associerait les coordinateurs des disciplines obligatoires du collège. Dans les collèges et les lycées, il comprendrait l'ensemble des professeurs coordonnateurs, de cycle, de classe ou de discipline, ainsi que le directeur de la vie éducative. Il assisterait l'équipe de direction dans la mise en œuvre des fonctions éducatives et pédagogiques que l'établissement doit prendre en charge ; entrerait également dans ses missions l'accueil des professeurs arrivant dans l'établissement et l'organisation des moments d'intégration et de formation des assistants d'éducation.

La Commission propose de faire émerger dans les collèges et les lycées un niveau de responsabilité supplémentaire au sein de l'équipe pédagogique en instituant **un directeur des études intégré à l'équipe de direction** : la responsabilité de

l'animation pédagogique – ou de la coordination des diverses tâches pédagogiques – pourrait en effet être confiée à un professeur choisi parmi les professeurs coordonnateurs membres du conseil pédagogique. La Commission juge essentiel que cette fonction de direction des études (comme le conseil pédagogique) aide les enseignants en favorisant la collégialité de leurs pratiques ; elle doit donc être créée selon des modalités qui recueillent leur accord dans l'établissement. Par ailleurs, la Commission estime que l'instauration de ce niveau de responsabilité supplémentaire pourrait favoriser la promotion interne au sein du système éducatif, en constituant un vivier pour le recrutement des cadres (personnels de direction, inspecteurs).

Dans l'enseignement professionnel et technologique, les chefs de travaux exercent déjà des fonctions d'animation et d'organisation qui pourraient justifier leur participation à la direction de l'établissement. La Commission propose donc d'instituer en plus du directeur des études, au sein de l'équipe de direction des lycées dans lesquels est dispensé un enseignement professionnel ou technologique, **un directeur technique** dont les responsabilités correspondraient à celles de l'actuel chef de travaux.

Améliorer le fonctionnement des établissements

Le système éducatif doit passer du gouvernement par les règles au pilotage par les objectifs et les résultats. Fixer des objectifs tout en déterminant les principes et les valeurs à respecter, mettre en place les actions nécessaires et évaluer le niveau de réalisation des objectifs devient la seule approche efficace. L'État doit à la fois affirmer plus nettement des priorités – se montrer exigeant sur les principes, les normes et les objectifs – et donner davantage de responsabilités aux acteurs locaux pour définir les modalités de leur mise en œuvre. La Commission considère que l'échelon à privilégier, dans la dévolution de ces nouvelles responsabilités, est l'établissement scolaire.

Accroître la capacité d'action des établissements suppose que l'on renforce l'autorité et la responsabilité de l'équipe de direction. Celle-ci remplit trois fonctions : pédagogique, éducative, administrative et financière. L'organisation des établissements doit être modifiée en vue d'un exercice plus efficace de ces trois fonctions. Dans le cadre de l'école primaire, une reconfiguration complète de l'organisation s'avère nécessaire afin de créer les conditions, aujourd'hui inexistantes, d'un pilotage rationnel.

L'organisation des collèges et des lycées

Le fonctionnement interne des établissements du second degré serait assez profondément modifié du fait des diverses recommandations de la Commission : équipe de direction, conseil de la communauté éducative, conseil pédagogique. L'encadré 5.3 illustre ce que pourrait être, à partir de ces recommandations, l'organigramme d'un collège ou d'un lycée public.

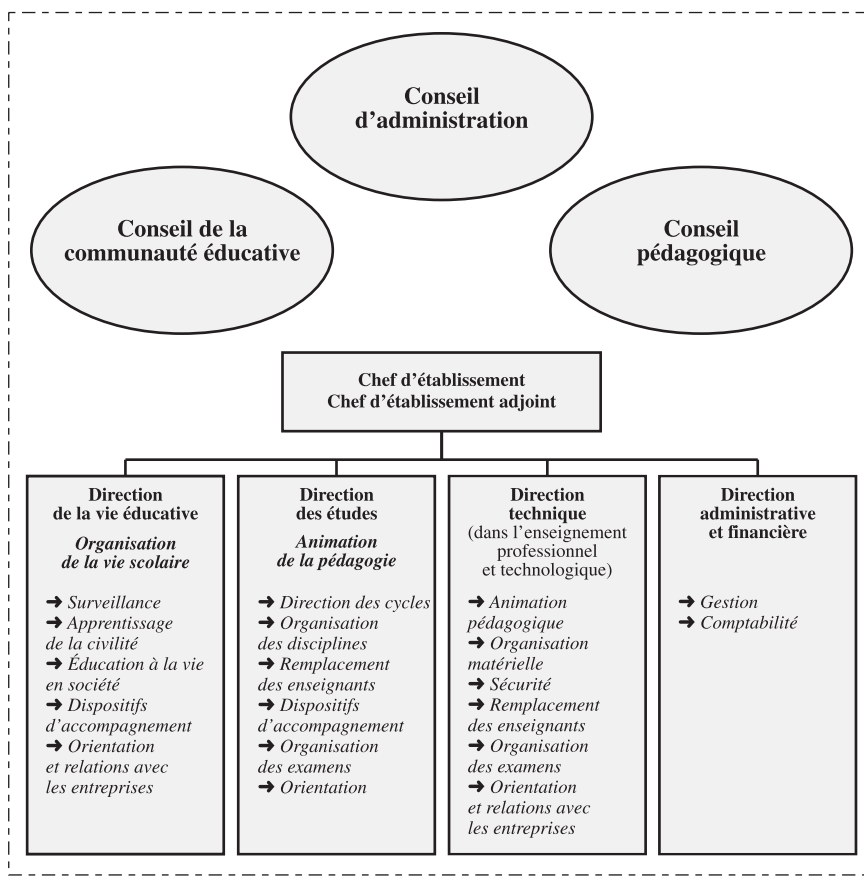
Encadré 5.3

UNE POSSIBILITÉ D'ORGANIGRAMME DE LA DIRECTION D'UN ÉTABLISSEMENT DU SECOND DEGRÉ

Cet organigramme est un **organigramme de fonctions** et vise essentiellement à formaliser ce qui se pratique déjà dans de nombreux établissements.

L'exercice des trois fonctions de direction identifiées (pédagogique, éducative, administrative et financière) peut s'effectuer, selon la taille de l'établissement, à temps plein ou à temps partiel ; dans l'enseignement professionnel ou technologique, la fonction pédagogique est prise en charge par deux directeurs différents (le directeur des études et le directeur technique). **L'identification de responsables et l'exercice en commun de fonctions doivent être compatibles afin de favoriser un mode de fonctionnement fondé sur la collégialité et le décloisonnement.**

Le chef d'établissement est secondé, lorsque la taille de l'établissement le requiert, par un adjoint dont la fonction se conçoit comme une fonction de remplacement du chef d'établissement mais peut aussi être spécifiée selon les besoins et les pratiques de l'établissement.



La Commission estime nécessaire d'**accroître la capacité d'action des établissements en termes de marge de manœuvre financière et pédagogique**. Cette double autonomie doit être renforcée dans le cadre d'une démarche contractuelle : la Commission préconise un contrat tripartite, signé par l'établissement, l'autorité académique et la collectivité territoriale (le conseil régional pour les lycées, le conseil général pour les collèges). Pour promouvoir la diversification maîtrisée des établissements et donner plus de souplesse à leur fonctionnement, la Commission propose de définir la dotation horaire globale de chaque établissement à partir de trois « corbeilles » : une dotation identique pour tous permettant d'assurer les enseignements communs ; **8 % à 10 %** de la dotation horaire globale laissés à son libre usage contractualisé ; une dotation supplémentaire (qui pourrait aller **de 0 % à 25 %** de la dotation horaire globale) dévolue sur critères spécifiques, de manière à promouvoir la mixité sociale et le soutien des élèves les plus défavorisés.

L'autorité de l'équipe de direction (élargie du fait de la présence de CPE et de professeurs qui assurent la direction de la vie éducative, la direction des études ainsi que, au sein des lycées professionnels, la direction technique) ne peut qu'être renforcée par le développement de la collégialité. Il convient cependant, si l'on veut contribuer à améliorer le pilotage des établissements, de **doter l'équipe de direction d'une plus grande capacité d'action**. Le chef d'établissement ne doit pas seulement être le responsable vers qui l'on se tourne en cas d'incident, mais le responsable de la politique conduite dans son établissement et des résultats que celle-ci induit. Cela implique, outre l'élargissement de l'autonomie financière et pédagogique, qu'on lui donne le pouvoir de contribuer à constituer son équipe de direction, en précisant les profils souhaitables et en donnant un avis sur les personnes lorsque des postes sont à pourvoir. Cela suppose aussi que l'équipe de direction soit, à l'instar des assistants d'éducation, responsable du recrutement de certains personnels à durée déterminée, enseignants ou non enseignants.

La Commission préconise de **donner aux collèges et aux lycées eux-mêmes la responsabilité de trouver les ressources nécessaires pour pallier dans les 48 heures l'absence ou l'indisponibilité d'un professeur**. La gestion des remplacements, assurée au niveau de l'établissement et qui pourrait être confiée conjointement à la direction des études et à la direction de la vie éducative, gagnerait ainsi en souplesse : une conception moins rigide des emplois du temps permettrait en effet qu'un professeur absent puisse être remplacé par un collègue exerçant ou n'exerçant pas dans la même discipline. On éviterait ainsi de surcroît le recours à des remplaçants sans aucune formation. Le réseau des établissements de proximité pourrait en dernière extrémité, c'est-à-dire s'il n'existe pas de solution interne, constituer un recours possible.

L'organisation de l'école primaire

L'organisation de l'école primaire doit impérativement évoluer. Le système éducatif peut-il encore garantir une offre éducative de qualité dans des écoles aussi

dispersées, petites (moins de cinq classes en moyenne) et peu organisées (l'école primaire n'a ni statut autonome, ni budget, ni chef d'établissement réellement responsable) ? La prise en compte du problème récurrent de la direction d'école, des difficultés rencontrées par les microstructures de la France rurale et surtout des besoins de l'école primaire eu égard à l'exigence de faire réussir tous les élèves conduit la Commission à préconiser une organisation du premier degré d'enseignement adaptée à la conception de la scolarité obligatoire qu'elle propose. Pour ce faire, la Commission recommande de **transformer progressivement les écoles et les réseaux d'écoles en établissements disposant d'un statut propre**, administrés sous l'autorité d'un conseil d'administration et dirigés par un chef d'établissement responsable.

La nécessité de maintenir une scolarité de proximité, la diversité des territoires, le développement des structures intercommunales **empêchent de concevoir cet établissement sur le mode de celui du second degré**. Ils supposent au contraire l'élaboration d'un nouveau cadre légal ouvert et souple qui devrait reposer sur **trois orientations** :

- une structure administrative et financière relevant de la commune ou de l'intercommunalité ;
- un conseil d'administration associant parents, élus et enseignants ;
- un chef d'établissement recruté, formé et nommé par l'autorité académique, qui assure la direction pédagogique de l'école, en particulier la répartition des ressources humaines et matérielles décidées par le conseil d'administration dans le cadre d'un contrat pluriannuel.

Ces établissements pourront être composés de plusieurs sites d'enseignement (auquel cas un « chargé d'école » assurera sur chaque site le suivi de la relation avec les parents). Il apparaît à la Commission que la taille idéale de ces nouvelles structures se situe entre huit et quinze classes, en fonction de la densité de la population et de sa composition sociale. Les écoles maternelles et les écoles élémentaires ont vocation dans des secteurs à forte dispersion à être fédérées dans l'établissement du premier degré.

Par ailleurs, pour offrir un cadre de scolarité de qualité dans les zones de ruralité profonde, il paraît souhaitable de concevoir des établissements qui intégreraient à un petit collège les écoles primaires qui l'entourent et l'alimentent. De tels établissements seraient, comme les réseaux d'écoles, composés de plusieurs sites d'enseignement.

Ces orientations générales doivent bien entendu être décidées et se concrétiser en accord avec différents partenaires, en particulier l'État et les communes.

Valoriser la fonction de chef d'établissement

Les missions du chef d'établissement, telles que définies dans les textes statutaires parus en 2000, n'appellent pas de modification notable ; les seules inflexions souhaitées par la Commission résultent de la responsabilité accrue des établissements

dans un cadre contractuel : celle-ci implique en effet davantage les chefs d'établissement dans l'évaluation et la gestion des ressources humaines. Pour valoriser cette fonction essentielle au moment où les besoins de recrutement sont importants, la Commission fait porter sa réflexion sur le recrutement, la formation et la gestion de ce corps de fonctionnaires.

En matière de recrutement, la Commission souhaite, d'une part, élargir le vivier, et d'autre part, mobiliser davantage les académies. Elle propose en conséquence :

- de diversifier les voies d'accès à la fonction en ouvrant plus largement les possibilités de détachement aux enseignants et aux éducateurs qui auraient pris des responsabilités au sein de l'équipe de direction de leur établissement ;
- de déconcentrer l'admissibilité du concours au niveau académique en mobilisant ainsi les recteurs pour solliciter et évaluer des candidats plus nombreux ;
- d'élargir la base du recrutement par concours à des cadres issus d'autres sphères que l'enseignement ou l'éducation. La mise en œuvre de cette proposition contribuerait à l'ouverture de l'École et, par l'application du principe de réciprocité, permettrait de diversifier les possibilités d'évolution de carrière des chefs d'établissement.

En matière de formation, la Commission recommande :

- de maintenir l'organisation actuelle de la formation initiale tout en diversifiant le vivier de recrutement des formateurs et en augmentant la part de la formation commune avec les corps d'inspection et les cadres administratifs ;
- de généraliser à toutes les académies ou dans un cadre interacadémique une offre de formation continue commune aux personnels d'encadrement et alimentée par les ressources de la nouvelle école supérieure de l'Éducation nationale.

En matière de gestion des carrières, le dispositif actuel d'évaluation et de gestion qui se met progressivement en place depuis 2000 doit être conduit à son terme. La Commission estime cependant nécessaire de qualifier de manière plus précise les emplois de chef d'établissement afin que puisse être recherchée la meilleure adéquation possible entre les profils des personnes et des postes, et cela très au-delà des mesures dérogatoires destinées à assurer cette adéquation dans le cas des établissements très difficiles (*voir chapitre 4*).

Définir par contrat la politique des établissements et les évaluer

Seule la contractualisation est susceptible de permettre une véritable diversification maîtrisée, en renforçant la capacité d'action des établissements dans le cadre d'un système d'Éducation nationale unifié. La Commission recommande que l'on emprunte la démarche suivante :

- dans un cadre national clairement connu de tous, chaque établissement propose, à partir d'une évaluation de sa situation, les objectifs et les actions qu'il considère souhaitables et nécessaires de réaliser à horizon de trois ans ;

- la proposition de l'établissement débouche après une phase de concertation sur **un contrat** tripartite passé par l'établissement avec l'autorité académique et la collectivité territoriale ; au cours de la mise en œuvre du contrat triennal, les objectifs et les moyens peuvent être revus en cas de besoin ;
- au terme des trois ans, le contrat, c'est-à-dire la politique de l'établissement, donne lieu à une évaluation et à une révision des moyens qui avaient été affectés au titre du contrat.

Développer l'évaluation des établissements et de leurs personnels

L'évaluation de l'établissement procédera d'un double regard. D'une part la crédibilité de l'évaluation requiert une **intervention de l'extérieur**, ce qui se pratique déjà dans le cadre des audits pilotés par les corps d'inspection, dont le rôle en la matière doit être renforcé ; une forme d'**autoévaluation** intégrant le regard de tous les acteurs de l'établissement (personnels, élèves) doit d'autre part être prise en compte. L'évaluation des établissements doit s'appuyer largement sur les résultats qu'il obtient. Il est évident qu'elle ne doit pas porter sur un niveau absolu de résultats (comme les résultats aux examens) mais sur la « valeur ajoutée » par l'établissement – à savoir le progrès réel des élèves ou, à défaut, les résultats rapportés aux caractéristiques des élèves. L'estimation de la valeur ajoutée des établissements prend ainsi en compte l'environnement local et intègre des indicateurs à la fois qualitatifs (relatifs au climat de vie dans l'établissement, à son fonctionnement, à l'expression des besoins des élèves, etc.) et quantitatifs (les résultats des évaluations ou des examens, etc.). L'évaluation des établissements doit, à côté de cette valeur ajoutée, tenir compte des moyens alloués.

La Commission recommande que l'évaluation des établissements repose sur les six points suivants :

- **le contrat** passé entre l'établissement, la collectivité territoriale et l'académie constitue le cœur de la procédure d'évaluation. Cette dernière se déroule tous les trois ans avant l'échéance du contrat ;
- **les indicateurs de résultats**, dont la pertinence est reconnue par tous les acteurs, forment un volet essentiel de l'évaluation ; ils visent à estimer la valeur ajoutée de l'établissement en matière d'instruction, d'orientation ou d'éducation des élèves ; ils se composent pour partie d'indicateurs communs à tous les établissements du même type, dans le cadre de références nationales et académiques, et d'indicateurs spécifiques à l'établissement, qu'il aura proposés pour établir le contrat. Leur analyse, par l'équipe d'évaluateurs, devra être partagée par l'établissement ;
- **l'autoévaluation** de l'établissement fait intervenir tous les acteurs de celui-ci ; elle permet la validation, *in situ*, des hypothèses formulées après l'analyse des indicateurs, ou les nuance ;

- **les préconisations** partagées avec l'établissement lors de réunions de restitution devant les membres des trois conseils (conseil pédagogique, conseil de la communauté éducative et conseil d'administration) permettent à celui-ci de proposer un programme d'actions, qui, après concertation, deviendra le nouveau contrat triennal ;
- **un rapport public** sera établi, comprenant l'évaluation et les préconisations donnant lieu au contrat ;
- **l'équipe d'évaluateurs** est externe dans la mesure où aucun des membres qui la compose n'exerce de responsabilité dans l'établissement évalué. Elle pourra, par exemple, se composer de membres des corps d'inspection, de chefs d'établissement, de cadres administratifs, de représentants des collectivités territoriales, de parents d'élèves et de représentants du monde économique. Chaque académie constitue progressivement plusieurs équipes d'évaluateurs, et en assure la formation en liaison avec les universités et l'école supérieure de l'Éducation nationale.

L'évaluation des établissements doit être articulée avec celle des personnels. L'évaluation des enseignants pourrait par exemple être menée conjointement, et tous les trois ans, par le chef d'établissement et les corps d'inspection afin d'apparaître comme le résultat d'un regard croisé. Elle devrait devenir l'outil d'une véritable politique des ressources humaines (*voir chapitre 6*).

Mettre en place un pilotage de proximité

L'accroissement de la responsabilité des établissements scolaires des premier et second degrés, dans le cadre d'un contrat régulé par une évaluation accompagnée de décisions, devrait aller de pair avec **une organisation de proximité qui favorise un pilotage concerté et efficace**.

Les bassins d'éducation ou de formation progressivement développés dans les académies depuis une quinzaine d'années jouent un rôle important en matière de concertation, d'élaboration de projets communs et de proposition ; ils ne comblent cependant pas ce besoin de pilotage concerté. La Commission propose la généralisation d'une « collectivité d'éducation », qui exerce des fonctions d'impulsion, d'animation, d'évaluation, de suivi, de conseil et de mutualisation des expériences. Elle devrait constituer le niveau de pilotage permettant que l'autonomie et la responsabilité des établissements se développent sans compromettre l'unité et l'équité du système éducatif. Pour ce faire, il est nécessaire que le responsable nommé à la tête de cette collectivité dispose d'un pouvoir de décision : par exemple, c'est lui qui, sur un territoire, devrait attribuer, après discussion et dans le cadre de l'enveloppe et de la politique définies par le recteur, la partie des moyens qui dépend de la situation et du projet de l'établissement, valider les demandes de compétences spécifiques pour certains postes, accorder des dérogations aux règles générales pour tenir compte de situations particulières, prendre connaissance des travaux des conseils d'administration, harmoniser

l'offre de formation et assurer l'affectation des élèves et le remplacement des personnels dans les cas où l'établissement n'aura pu le faire.

Ces différentes fonctions ne peuvent s'exercer efficacement que par un contact fréquent avec les établissements. Actuellement, le responsable le plus proche d'un établissement est l'inspecteur d'académie ; mais il peut avoir à suivre plusieurs centaines d'établissements du second degré et plusieurs dizaines de circonscriptions du premier degré : il lui est alors impossible de remplir le rôle attendu. Les départements dont le nombre d'établissements est peu élevé pourraient être confondus avec la collectivité d'éducation. En revanche, dans les départements qui comptent plus de cinquante à soixante établissements secondaires, la Commission propose une organisation en plusieurs collectivités d'éducation confiées chacune à un cadre exerçant le type de fonctions d'autorité décrites ci-dessus et qui tire son autorité d'une délégation du recteur ; il faudrait en effet que cette unité constitue un véritable échelon de responsabilité, pouvant mobiliser les moyens d'action des services académiques. Ces collectivités devraient être définies en cohérence avec l'organisation des collectivités locales (grandes villes, syndicats de pays) ainsi qu'avec les bassins d'emploi, tout en préservant si possible une diversité dans la population scolaire.

À titre d'exemple, dans le département de la Meuse, qui compte moins de cinquante établissements du second degré, l'organisation de pilotage resterait inchangée ; le pilotage de proximité, sur les écoles, les collèges et les lycées, serait donc assuré par l'inspecteur d'académie. Le Pas-de-Calais, en revanche, pourrait être organisé en trois collectivités d'éducation, dirigées chacune par un inspecteur d'académie adjoint ou un chef d'établissement promu à cette fonction ; l'inspecteur d'académie assurerait dans ce cas la coordination départementale du dispositif, en plus de la direction des services départementaux de l'Éducation nationale. La Commission propose en conséquence qu'une délégation de compétence territoriale soit accordée à autant de responsables qu'il y aura de collectivités d'éducation.

Ce nouvel échelon de concertation et de décision proche des établissements viendrait ainsi s'inscrire dans un maillage territorial fondé sur **la répartition et la séparation des responsabilités** : entre le niveau national qui est celui des orientations politiques et l'établissement – l'unité de base du système éducatif, lieu de l'acte éducatif et de rencontre avec les familles –, l'académie constitue déjà l'échelon territorial stratégique tandis que les départements et les régions représentent les deux niveaux où s'organisent les relations de l'École avec ses partenaires ; le maillage de proximité constitue aux yeux de la Commission un complément nécessaire en vue d'assurer les conditions d'un pilotage maîtrisé dans la perspective d'une capacité d'action renforcée des établissements scolaires.

Chapitre 6

Dans l'équipe éducative, redéfinir le métier d'enseignant

La Commission préconise une nouvelle approche de l'enseignant du XXI^e siècle :

- *une organisation du travail des enseignants intégrant les autres missions que celle de l'enseignement : suivi des élèves, relations avec les parents, travail en équipe, etc. Dans le cas des professeurs de collège et de lycée, cette nouvelle organisation implique un allongement du temps de présence dans l'établissement scolaire, à prendre en compte dans leur rémunération ; elle serait proposée aux enseignants en place, qui la choisiraient ou non, à leur gré, mais elle s'appliquerait en revanche à tous les jeunes recrutés ;*
- *une vraie gestion des ressources humaines, qui consiste en :*
 - *une formation initiale plus professionnalisante, conduite sur deux ans et en alternance,*
 - *des débuts de carrière mieux aménagés : seuls les volontaires seraient affectés, à la sortie de leur formation, dans les établissements difficiles,*
 - *une formation continue obligatoire, aidant les enseignants et accompagnant leurs évolutions de carrière,*
 - *une évaluation régulière, renouvelée et suivie d'effets.*

Cette nouvelle approche est rendue nécessaire et possible du fait du renouvellement attendu et massif des enseignants au cours des dix prochaines années.

Les enseignants sont au cœur de l'évolution de l'École. Ils agissent au sein d'équipes éducatives dans des établissements scolaires des premier et second degrés, plus autonomes et responsables (*voir chapitre 5*). Les recommandations qui suivent ont pour objectifs de les aider, d'une part à faire réellement réussir tous leurs élèves et d'autre part à être reconnus et respectés en qualité de professionnels de l'enseignement. La Commission propose des réponses à trois ensembles de questions :

- Quelles missions renouvelées et quelles évolutions de service ?
- Comment recruter et former ?
- Comment gérer au mieux les carrières ?

Sa réflexion s'inscrit dans la logique d'une organisation des parcours scolaires redéfinie tant du point de vue des contenus d'enseignement que de la diversification des voies et modalités de formation, tels que la Commission les a dessinés dans les chapitres 1, 2 et 3.

Des missions renouvelées pour instruire, accompagner et éduquer

Le code de l'Éducation précise que « les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques (...). Les personnels d'éducation y sont associés. Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation (...). »

Si cette définition générale des missions des professeurs reste pertinente, il paraît cependant utile de rappeler ou de préciser que :

- **le professeur est un agent de l'État**, il contribue au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la démocratie et de la République ;
- **le professeur exerce son métier dans des établissements des premier et second degrés aux contextes variables** selon les élèves accueillis, les formations délivrées et les objectifs définis dans des contrats ;
- sa mission est d'**instruire** les jeunes, mais aussi de participer avec les parents à leur **éducation** et à leur **orientation** dans le cadre d'équipes éducatives et en partenariat avec les autres acteurs éducatifs et sociaux ;
- **son service recouvre l'ensemble des activités scolaires des élèves** : la transmission et l'accompagnement vers la maîtrise de connaissances, de compétences et de règles de comportement ; l'aide aux élèves qui éprouvent des difficultés ; l'évaluation des acquis et des progrès des élèves ; l'éducation aux choix ;
- **le professeur est responsable des progrès évalués de tous les élèves** ; pour ce faire, il dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques qui s'exerce, au sein d'équipes éducatives, dans le respect des élèves, des objectifs et des programmes arrêtés de façon nationale ;
- **le professeur participe au fonctionnement de l'établissement.**

Malgré les différences entre les missions des enseignants dans les classes maternelles et élémentaires, en collège et en lycée, la Commission ne propose pas de créer de nouveaux corps d'enseignants. Elle ne remet pas en cause l'actuelle répartition des enseignants en trois corps principaux : professeurs des écoles (PE), professeurs des lycées et collèges (PLC), professeurs des lycées professionnels (PLP).

Le haut niveau d'exigences du concours de l'agrégation justifie aux yeux de la Commission que les nouveaux professeurs recrutés par ce biais soient affectés dans les lycées et dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur : classes préparatoires aux grandes écoles, classes conduisant aux BTS, IUT, et premier cycle universitaire.

Une nouvelle définition de service liée aux missions renouvelées

Si dans la définition du service des enseignants l'inscription des plages horaires consacrées à l'enseignement est évidemment centrale, les autres composantes du métier, déjà assurées par de nombreux enseignants, devraient être précisées : diverses formes d'accompagnement des élèves (soutien, études encadrées, évaluation, etc.) ; temps consacré à la participation aux divers conseils, au travail en équipe de cycle et/ou disciplinaire, à la coordination de la personnalisation des apprentissages, à l'orientation, aux relations avec les familles, à la formation, au remplacement, etc.

Mais l'exercice du métier de professeur ne peut être défini de manière détaillée qu'en fonction des cycles du parcours des élèves et du contrat de l'établissement. Ainsi, la part d'accompagnement des élèves pourra être différente selon, par exemple, que le PLC exercera en première ou terminale des lycées ou dans un des cycles du collège ; elle pourra aussi varier selon que la discipline enseignée appartient aux enseignements du socle commun des indispensables, aux autres enseignements fondamentaux ou aux enseignements complémentaires choisis, ou encore que le professeur des écoles consacre un temps spécifique à l'accompagnement de la maîtrise de la lecture et de l'écriture en cycle d'apprentissage de base ¹.

La Commission estime de plus nécessaire d'assurer la cohérence du cycle d'approfondissement qu'elle propose, donc de favoriser la transition école primaire-collège. En conséquence, elle suggère une **certaine polyvalence pour les PLC**, lorsqu'ils enseignent en collège et une **certaine spécialisation des PE** lorsqu'ils exercent dans le cycle d'approfondissement. Il s'agit de permettre des interventions de PE en sixième et des interventions de PLC dans les années élémentaires de ce cycle.

Par ailleurs, la Commission souhaite que soient validées **des compétences spécifiques qui permettraient de pourvoir des emplois à exigences particulières**, pour, par exemple, scolariser des primo-arrivants ou enseigner une discipline en langue étrangère comme on le fait dans les sections européennes et internationales.

De nombreux enseignants suivent leurs élèves de manière plus individualisée, participent à des évaluations collectives, travaillent en équipe, construisent des relations régulières avec les parents de leurs élèves et divers partenaires

¹ Les cycles mentionnés sont ceux proposés par la Commission dans le premier chapitre : cycle 1 « d'apprentissage de base », de la grande section de l'école maternelle au CE1 ; cycle 2 « d'approfondissement », du CE2 à la 6^e ; cycle 3 « de diversification » : 5^e, 4^e et 3^e.

éducatifs, assurent des remplacements et se forment. Ces missions sont souvent mal reconnues.

Aussi la Commission propose-t-elle que le cadre national de la définition du service d'un professeur de lycée et collège soit clarifié et qu'à côté du service d'enseignement, les missions relevées ci-dessus soient réglementairement inscrites et reconnues. Cette proposition devrait se traduire par un **allongement du temps de présence des enseignants du second degré dans les établissements**, par exemple de quatre à huit heures par semaine, **à prendre en compte dans leur rémunération** ; parce qu'elle transforme la définition du service des enseignants, tout en s'inscrivant dans le prolongement de pratiques existantes mais disséminées, cette proposition **s'appliquerait à tous les jeunes recrutés et serait proposée au choix des autres PLC**. La définition précise de la distribution de ce temps de présence complémentaire s'inscrirait dans le contexte du contrat d'établissement ; elle varierait en fonction des besoins des élèves et des compétences des enseignants. Elle devrait aller de pair avec la mise à disposition de locaux adaptés et équipés, et donc être accompagnée matériellement par les collectivités territoriales.

Dans le cas des professeurs des écoles, le travail en équipe et les nouvelles relations avec les parents (*voir chapitre 7*) devraient s'effectuer comme aujourd'hui, c'est-à-dire selon des modalités adaptées au contexte et au cours de la 27^e heure de leur service où ils ne sont pas devant les élèves. Le suivi individualisé des élèves, lui, s'effectue dans les 26 heures en présence des élèves. Dans les deux cas, le chef d'établissement et l'enseignant supplémentaire renforçant l'équipe éducative (*voir chapitres 1 et 5*) contribuent à ces activités. Il serait donc possible d'inscrire ces nouvelles composantes du métier dans le service des professeurs des écoles sans modifier leur durée de travail hebdomadaire.

Recruter et former des enseignants : un défi majeur pour la décennie à venir

Le renouvellement de près de la moitié des personnels enseignants au cours de l'actuelle décennie est un défi quantitatif mais aussi qualitatif : la transformation et la réussite de l'École ne peuvent se réaliser sans prendre appui sur des professeurs mieux recrutés, mieux formés en fonction des attentes renouvelées que le débat national sur l'École a mises en évidence.

Un recrutement plus axé sur les compétences professionnelles

Un meilleur recrutement, c'est-à-dire des modalités qui permettent de choisir des enseignants qui réussissent dans leurs missions renouvelées selon les propositions ci-dessus, conduit à se poser notamment les questions suivantes :

- Comment maintenir un niveau de recrutement de qualité s'appuyant sur un vivier numériquement suffisant ?

- Comment introduire l'évaluation de compétences professionnelles attestées dès le recrutement ?
- Doit-on, et si oui comment, introduire une forme de spécialisation des compétences dans le premier degré et développer des compétences pluridisciplinaires dans le second degré ?
- Comment ouvrir à d'autres salariés l'accès au métier d'enseignant ?

La Commission juge nécessaire **d'aménager les modalités de recrutement** pour satisfaire et répondre positivement à ces questions. L'encadré ci-dessous présente un exemple de maquette de ce qui pourrait être une nouvelle forme de recrutement des professeurs des écoles, des lycées et collèges (les actuels CRPE, CAPES, CAPET, CAPLP et CAFEP) répondant à cet objectif.

En ce qui concerne l'enseignement des disciplines et spécialités professionnelles, la Commission souhaite, d'une part, qu'il soit fait **une place importante aux professeurs associés ou recrutés par validation de l'expérience professionnelle** (*voir ci-après*) et, d'autre part, qu'**une expérience professionnelle suffisamment longue** (un an) soit mise en œuvre dans le cadre de la formation initiale des professeurs des disciplines et spécialités professionnelles recrutés par concours externe.

Un accès plus ouvert au métier d'enseignant

Par ailleurs, l'ouverture de l'École et les besoins diversifiés des élèves incitent la Commission à proposer de **faciliter l'accueil de professionnels**, salariés ou non, ayant une expérience dans les entreprises et les services publics. Celle-ci enrichirait les équipes éducatives, favoriserait l'ouverture sur la vie, la nécessaire liaison avec l'entreprise, et contribuerait à développer une éducation aux choix mieux articulée aux réalités des métiers.

La Commission considère en conséquence nécessaire :

- de s'appuyer sur le statut de professeur associé pour en augmenter significativement le nombre ;
- d'investir les voies ouvertes par les dispositifs de validation de l'expérience pour recruter, en qualité de professeurs, des professionnels d'horizons divers.

Elle rejoint ainsi la recommandation de l'Académie des technologies, dans son avis déjà cité du 8 septembre 2004, selon laquelle il faut aller, pour les enseignements technologiques et professionnels, vers le « *rétablissement d'un pourcentage suffisant de professeurs issus du milieu de l'entreprise* ».

Encadré 6.1

UN RECRUTEMENT POSSIBLE EN DEUX TEMPS DISTINCTS : UN CONCOURS OUVRANT DROIT À LA FORMATION PROFESSIONNELLE, PUIS UN EXAMEN PROFESSIONNEL DE TITULARISATION

Le recrutement des PE et des PLC resterait au niveau de la licence. La Commission n'avait pas à étudier les évolutions souhaitables des études menant à la licence, car ce sujet n'était pas dans son mandat. Elle souhaiterait néanmoins insister sur deux points.

D'une part, les diverses licences devraient être sans doute plus larges qu'actuellement, pour éviter chez les étudiants une spécialisation excessive et favoriser au contraire une certaine polyvalence. L'Académie des sciences, dans son avis déjà cité de juillet 2004, va dans le même sens quand elle demande, pour les futurs professeurs scientifiques (mais on peut étendre le principe aux autres), que le CAPES contienne « *une majeure et une mineure, ainsi qu'une épreuve de culture scientifique générale et historique, afin d'assurer une formation scientifique plus large, préparer à l'enseignement dans la transition primaire-collège et atténuer l'actuel excès de spécialisation* ».

D'autre part, les universités devraient, plus systématiquement, proposer des modules pré-professionnels au cours des trois années qui mènent à la licence : stages d'observation et/ou de pratique accompagnée, éléments de didactique et d'épistémologie. Les étudiants inscrits dans ces cursus pourraient, dans les académies et/ou dans certaines disciplines déficitaires, bénéficier de bourses d'études conditionnées par un engagement.

Un concours permettrait, après avoir satisfait à des épreuves écrites académiques et un entretien d'aptitudes et de motivation, d'accéder, en qualité de professeur stagiaire, à une formation professionnelle d'une durée de deux années rémunérées. Les candidats admis seraient affectés dans l'IUFM d'une académie en fonction de leurs choix régulés par le nombre de places offertes par les besoins de l'académie et de leur classement. Dans cette hypothèse, le concours reste national, la première affectation conditionne le lieu de formation (académie) et celui des premières années d'exercice (trois par exemple).

Après deux années de formation professionnelle (voir encadré 6.2) évaluées par l'IUFM et l'institution*, la titularisation est prononcée après l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle. Cet examen, devant un jury, porte sur :

- **dans le premier degré**

- l'enseignement** du français et des mathématiques dans l'école primaire ;
- un entretien avec le jury sur les dimensions transversales et éthiques du métier (connaissance du système éducatif, déontologie et aptitude du candidat aux diverses composantes du métier d'enseignant) ;
- l'enseignement** dans un des deux cycles suivants, au choix du candidat : le cycle des années de petite et moyenne sections de maternelle ou le cycle d'approfondissement (ce dernier choix pouvant entraîner diverses spécialités : par exemple, anglais de communication internationale, diversification des disciplines en liaison avec le collège).

- **dans le second degré**

- l'enseignement** de la discipline du concours initial ;
- un entretien avec le jury sur les dimensions transversales et éthiques du métier (connaissance du système éducatif, déontologie et aptitude du candidat aux diverses facettes du métier d'enseignant) ;
- l'enseignement** d'une discipline complémentaire, au choix du candidat. À titre d'exemple, la double compétence dans une discipline et dans une langue étrangère pourrait être promue, favorisant ainsi l'enseignement dans les sections européennes et internationales.

* Lorsque le professeur stagiaire fait la preuve manifeste d'une incapacité à assumer ses responsabilités, la formation peut être interrompue.

** Par enseignement, il convient de comprendre, outre la transmission de connaissances et de compétences, l'aide aux élèves vers la maîtrise de celles-ci et son évaluation.

Une formation professionnelle initiale de deux ans fondée sur l'alternance

La formation initiale doit tenir compte des compétences professionnelles évoquées précédemment, sans oublier celles qui sont liées à l'accompagnement et à l'orientation des élèves. Elles doivent pouvoir être maîtrisées et évaluées par un jury. Tous les partenaires et acteurs semblent s'accorder sur le fait que la formation telle qu'elle est organisée actuellement n'est pas optimale au regard de ces exigences. Le grand débat national a confirmé ce jugement.

La Commission partage ce point de vue. **La formation professionnelle des futurs enseignants devrait être plus approfondie et plus efficace**, ce qui emporte plusieurs conséquences essentielles, susceptibles de structurer une réforme des IUFM. La Commission recommande ainsi :

- **un allongement de la période de formation** professionnelle initiale ;
- une formation fondée sur **une véritable alternance** où l'articulation entre une prise de responsabilité dans les écoles et les établissements et des modules de formation complémentaires dispensés par les IUFM est centrale ;
- que **les professeurs des écoles, des collèges et des lycées, détachés à l'IUFM, conservent un lien étroit avec l'enseignement devant les élèves.**

L'encadré 6.2 propose un exemple de mode d'organisation possible qui répond à ces exigences, et qui n'entraîne pas une augmentation importante du coût de cette formation.

Pour une vraie gestion des ressources humaines

Quel que soit l'attrait du métier de professeur, l'institution doit gérer la vie professionnelle des enseignants de façon plus conforme aux besoins des élèves et plus attentive aux attentes individuelles des personnels. Sans vouloir épuiser un sujet aussi large, la Commission propose quelques axes de progrès dans les domaines de la formation continue, de l'évaluation et du déroulement des carrières.

La formation continue : un droit et une obligation

Prolongement de la formation initiale, dans la mesure où elle permet d'approfondir les différentes compétences nécessaires à toutes les missions de l'enseignant, **la formation continue, qui est un droit, devrait aussi devenir une obligation professionnelle et être à ce titre inscrite dans le service renouvelé des professeurs.** La Commission rejoint ici, et l'étend à tous les professeurs, la recommandation de l'Académie des sciences s'agissant des professeurs des écoles et des professeurs scientifiques des collèges dans son avis cité de juillet 2004 : « *La formation continuée devrait revêtir un certain caractère d'obligation professionnelle assortie d'incidence sur le déroulement de la carrière.* »

Encadré 6.2

UNE ORGANISATION POSSIBLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE EN DEUX ANS

L'organisation de la formation professionnelle des enseignants des premier et second degrés est fondée sur le principe de l'alternance, conçue comme une articulation entre une présence importante dans les établissements et des modules de formation assurés par les IUFM.

Les objectifs du volet « exercice du métier d'enseignant dans les établissements » portent principalement sur les questions pédagogiques, la maîtrise des diverses facettes du métier et le fonctionnement des établissements dans toutes ses dimensions.

Les modules de formation en IUFM, eux, introduisent une dimension plus réflexive à cette formation pratique en la prolongeant dans les champs de la didactique des disciplines et celui de la connaissance de l'enfant et de l'adolescent, par exemple.

Former à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et à la capacité à personnaliser les apprentissages

Pour rendre crédible la maîtrise du socle commun des indispensables par tous les élèves, souhaitée par la Commission, les futurs professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges doivent être spécialement formés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et à la capacité à personnaliser les apprentissages. Ce faisant, on rejoindrait ainsi ce qui se pratique dans certains pays européens, tels le Portugal et la Suède.

Dans le premier degré, la formation pourrait se dérouler de la manière suivante :

- durant la première année, un professeur des écoles stagiaire est responsable d'une classe du cycle d'apprentissage de base en alternance avec son conseiller pédagogique dont il assure la demi-décharge, avec une plage commune d'une demi-journée. Cette responsabilité s'exerce dès le début de l'année et passe progressivement de la pratique accompagnée à la prise en charge de la classe. Le stagiaire suit également des modules de formation à l'IUFM à raison d'une journée par semaine, soit 180 heures de formation par an. En deuxième année, deux professeurs des écoles stagiaires sont nommés soit sur une classe de petite ou moyenne section de maternelle, soit sur une classe du cycle d'approfondissement, selon le cycle qu'ils auront choisi (enseignement dans les classes de petite et moyenne sections de maternelle, ou enseignement en cycle d'approfondissement : voir à ce sujet l'encadré 6.1) ;
- dix des « demi-journées communes » sont consacrées à un stage de pratique accompagnée en collège ;
- un conseiller pédagogique, exerçant dans l'école d'affectation des stagiaires et déchargé à mi-temps, assure l'accompagnement des deux stagiaires et participe aux modules de formation dispensés à l'IUFM ;
- les 360 heures de formation en IUFM sont réparties entre trois grands ensembles : les compléments de formation aux disciplines enseignées dans le premier degré, en relation avec l'expérience professionnelle en cours ; la spécialité choisie pour la titularisation ; et les éléments de législation, de déontologie et de connaissance du système éducatif ;
- les emplois de stagiaires sont bloqués dans des écoles « établissements de formation », dont la carte, si possible représentative des différents types de classes (rurales, en ZEP, etc.), est définie par l'autorité académique, et qui comptent au moins un conseiller pédagogique et un directeur associé à la formation.

Dans le second degré, l'organisation de la formation pourrait se dérouler de la manière suivante :

- 12 heures hebdomadaires de service pendant deux ans dans deux types d'établissements différents (collèges et lycées pour les PLC, lycées professionnels différents pour les PLP) ; il serait souhaitable que le stagiaire assure une partie de ce service dans les classes de son conseiller pédagogique qui se trouve ainsi partiellement déchargé ;
- par alternance ou dans le cadre d'un stage de pratique accompagnée, les stagiaires exercent pendant une semaine dans les différents niveaux ou types d'établissements (écoles, collèges, lycées et lycées professionnels). Ces stages sont répartis sur les deux années de formation professionnelle et au cours de ces périodes les questions liées à l'orientation des élèves sont particulièrement développées ;
- par alternance, pendant deux semaines au cours de la deuxième année, les stagiaires enseignent la discipline complémentaire qu'ils ont choisie ;
- chaque stagiaire est accompagné par un conseiller pédagogique qui exerce dans l'établissement. Il bénéficie d'une décharge de service et il participe à la formation délivrée en IUFM ;
- les 360 heures de formation sur deux ans (une journée par semaine) sont consacrées à la didactique de la discipline de recrutement, à celle de la discipline complémentaire de choix et aux éléments de législation, de déontologie et de connaissance du système éducatif ;
- tous les professeurs stagiaires accomplissent un stage de quatre semaines dans une entreprise au cours des deux années de formation ;
- les établissements de formation destinés à accueillir les stagiaires sont, si possible, représentatifs des différents types d'établissements ; leur liste est arrêtée par l'autorité académique. Ces établissements volontaires disposent de conseillers pédagogiques et d'un chef d'établissement associé à la formation.

Dans les disciplines et spécialités professionnelles, le schéma de formation serait différent :

- en première année, les professeurs stagiaires sont en formation en entreprise ;
- en deuxième année, ils sont en alternance entre une responsabilité de classes (12 heures par semaine) et l'IUFM.

Pour que l'alternance en formation initiale des futurs enseignants prenne tout son sens, les **formateurs associés à l'enseignement en IUFM** sont soit des enseignants-chercheurs, soit des professeurs des premier et second degrés. Les enseignants-chercheurs peuvent avoir un service partagé entre l'IUFM et l'université. Les enseignants des premier et second degrés exercent soit à plein temps dans l'IUFM pour une durée limitée (trois ans renouvelables une fois), soit dans le cadre de services partagés entre formation et enseignement (deux demi-services). Ce sont des enseignants du premier degré qui doivent former les futurs professeurs des écoles, et des enseignants du second degré qui doivent former les futurs professeurs des lycées et collèges. L'autorité académique est associée au recrutement de ces enseignants, dont la formation doit être qualifiante et validée.

Les actions de formation peuvent se dérouler dans l'établissement et/ou à son initiative. D'autre part, on devrait favoriser, notamment grâce aux nouvelles technologies de réseaux de communication, les échanges d'expériences réussies en France et en Europe, et la capitalisation de méthodes et d'outils pédagogiques.

La formation continue est aussi un outil de gestion des ressources humaines :

- elle devrait accompagner les évolutions de carrière et les reconversions professionnelles ;
- elle devrait être évaluée et prise en compte dans la gestion de la carrière.

Dans le cadre du service renouvelé des enseignants du second degré, une partie de cette formation devra se dérouler pendant le temps de travail des professeurs hors du temps consacré à l'enseignement. La Commission propose, en outre, que soient explorées toutes les possibilités qu'offre le dispositif de validation des acquis de l'expérience. Ce nouveau mode de gestion des ressources humaines pourra ainsi s'articuler avec la formation continue validée et les autres voies existantes pour offrir aux enseignants une palette élargie de modalités de promotion et d'évolution de carrière.

Une évaluation renouvelée et suivie d'effets

L'évaluation des enseignants doit s'inscrire dans le cadre de l'évolution de leurs missions. Elle devrait être considérée comme une pratique normale, et répondre à deux finalités :

- la régulation du fonctionnement du système éducatif et de sa qualité, à savoir contribuer à favoriser l'atteinte de ses objectifs et porter remède à ses points faibles ;
- la gestion des ressources humaines, à savoir reconnaître la réussite individuelle et collective des enseignants pour la valoriser et détecter les carences individuelles et d'équipes pour y remédier.

L'évaluation individuelle des enseignants s'inscrit dans le contexte de l'établissement, de ses élèves, de son contrat et de ses moyens. Elle n'est pas limitée à un contrôle de conformité et devrait prendre en compte l'ensemble des activités du professeur et avoir pour référence des indicateurs permettant de mesurer les progrès et les résultats des élèves le plus objectivement possible. Ces conditions et critères devraient être partagés et connus de tous.

La Commission considère que, pour être plus efficace et plus juste, l'évaluation des enseignants gagnerait à être :

- **le résultat d'un regard croisé** ; elle devrait donc être conduite par plusieurs personnes : le chef d'établissement à l'interne, les corps d'inspection à l'externe ;
- **articulée sur l'évaluation des établissements des premier et second degrés d'exercice** ;

- **d'une périodicité et d'une régularité plus importantes**, dans le second degré particulièrement. Un entretien interne annuel mené par le chef d'établissement ou son adjoint devrait être complété par une évaluation plus lourde, menée conjointement – tous les trois ans – par le chef d'établissement et les corps d'inspection ;
- concentrée sur les **nouveaux enseignants**, sur ceux qui sont confrontés à des **difficultés particulières**, et aussi sur **ceux qui demandent à être évalués** (il conviendrait d'honorer une telle demande dans les six mois, par exemple).

L'évaluation individuelle, articulée avec celle des établissements, devrait être considérée comme un outil privilégié pour gérer les carrières et les promotions des professeurs. Ses **conclusions et recommandations doivent être véritablement mises en œuvre**, tant en matière de formation continue, que de déroulement de carrière, d'éventuelles reconversions et évolutions vers d'autres fonctions, ou encore, le cas échéant, de sanctions.

Une carrière qui commence mieux et qui puisse davantage se diversifier par la suite

Le début de la carrière des enseignants est souvent difficile. Fonder la formation initiale sur l'alternance atténue la difficulté, mais ne la supprimera pas. La Commission propose donc qu'en complément la première affectation soit encadrée par l'institution et « protégée » :

- **les nouveaux titulaires restent dans l'académie de leur affectation en formation ;**
- **sauf demande explicite, ils ne peuvent être nommés sur des emplois à exigences particulières, ni dans les établissements où les conditions d'enseignement sont jugées difficiles** par l'autorité académique.

Comme signalé dans le chapitre 4, des mesures devraient être prises pour réellement inciter des enseignants à occuper ces emplois : primes spécifiques élevées et avantages substantiels de carrière.

Quels que soient l'engagement des professeurs et la qualité de leur réussite, le métier d'enseignant doit pouvoir être valorisé et déboucher sur des missions et des métiers plus diversifiés. Un des objets de l'évaluation renouvelée serait d'objectiver cette valorisation de l'expérience professionnelle ou cette forme d'« usure » si souvent évoquée. C'est ainsi que, très classiquement, peut se constituer un vivier de formateurs et de personnels d'encadrement, mais c'est aussi ainsi que l'institution doit envisager, dans un cadre interministériel, un éventail d'adaptations et de reconversions possibles vers d'autres métiers, concrétisant l'idée de deuxième carrière.

Chapitre 7

Construire une éducation concertée avec les parents

La loi, qui devrait être systématiquement appliquée, reconnaît déjà aux parents une place à part entière dans la communauté éducative. Cependant, pour réaliser une véritable éducation concertée entre parents et École, la Commission demande que :

- *le système éducatif dans son ensemble fasse l'effort d'être plus lisible et plus ouvert ;*
- *les établissements développent des contacts systématiques et individuels avec toutes les familles, surtout avec celles qui restent éloignées de l'École ;*
- *l'action de parents volontaires dans l'éducation des jeunes (accompagnement scolaire, information sur les métiers, etc.) se développe ;*
- *l'action des représentants élus des parents soit facilitée.*

Le renforcement des relations entre les parents et l'École est apparu nécessaire à de nombreux participants au grand débat national. Malgré le discours consensuel qui rappelle la nécessité de cohérence et de complémentarité entre le projet éducatif de l'École et celui des familles, des parents sont souvent accusés par des enseignants d'ingérence, de consumérisme ou, à l'inverse, de démission éducative, alors que des parents reprochent fréquemment à l'École son incapacité à faire réussir leurs enfants et à les protéger des maux de la société.

La présence et la place des parents dans l'École est reconnue officiellement depuis fort longtemps. La loi d'orientation de 1989 rappelle qu'ils sont membres de la communauté éducative. À ce titre, ils participent au conseil d'administration et aux conseils de classe et ont une voix consultative au conseil de la vie lycéenne, à la commission d'hygiène et de sécurité ainsi qu'au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Aussi la Commission s'étonne-t-elle que les textes réglementaires soient si partiellement appliqués dans certains établissements et certaines écoles, qui sont censés être des lieux de formation à la citoyenneté. La Commission **rappelle que, en cette matière comme dans les autres, la loi s'applique partout et totalement.**

La relation entre les parents des élèves, pris individuellement, et les professionnels de l'éducation que sont les enseignants et les autres membres de l'équipe éducative est le cœur de l'« éducation concertée ». Cette relation devrait être fondée sur un **respect mutuel** qui traduit la reconnaissance par les parents du

professionnalisme des enseignants et celle par les enseignants de la **responsabilité des parents** en matière d'éducation.

La Commission, consciente de la nécessité de cette éducation concertée, souhaite contribuer par ses propositions à la clarification et au renforcement des liens entre l'École, ses personnels et les parents d'élèves, tant au niveau individuel qu'à celui de l'établissement scolaire, ou encore à celui des instances de pilotage du système. Elle réaffirme les nécessaires professionnalité et responsabilité de ceux qui exercent des fonctions d'éducation au sein du système éducatif, des enseignants en particulier. Elle affirme également l'intérêt d'une organisation collective des parents qui leur permet d'être plus acteurs qu'usagers de l'École. Enfin, elle fait sienne la demande récurrente exprimée lors du grand débat de faire des lieux scolaires des espaces de travail ouverts au monde mais à l'abri des excès de la société.

Ouvrir les établissements à tous les parents, aller à leur rencontre

La Commission propose d'établir la relation individuelle entre parents d'élèves et École sur trois piliers :

- **l'obligation** : les modalités de la relation individuelle entre chaque parent et l'École devraient être inscrites systématiquement dans le contrat d'établissement, qui devrait prévoir explicitement une démarche active vers les parents éloignés de l'École ;
- **la personnalisation** : des entretiens individuels devraient être instaurés ;
- **la continuité** : la scolarité de chaque élève doit être suivie en continu.

Cette proposition est rendue possible par l'inscription de la relation avec les parents dans la formation et le service des enseignants (*voir chapitre 6*). Elle ne peut cependant se concevoir sans une forme de réciprocité qui engage les parents.

Cette relation ne saurait être identique selon que l'on se situe dans le premier degré d'enseignement où l'élève est encore peu autonome et où ses parents ont un interlocuteur privilégié, le professeur des écoles, ou dans le second degré où l'élève n'est plus un enfant et où les interlocuteurs des parents (professeurs, CPE, etc.) sont nombreux.

Tisser des liens individuels

L'inscription d'un élève dans un établissement scolaire est un moment privilégié qui devrait être systématiquement solennisé lors d'un entretien individuel entre les parents, l'élève et un représentant de l'établissement. Des sujets aussi importants que le contrat d'établissement, les objectifs des enseignements, l'évaluation des résultats des élèves, l'orientation, le parcours scolaire, les droits et les devoirs des élèves devraient y être abordés. La traditionnelle signature du règlement intérieur interviendrait à cette occasion et prendrait ainsi un sens

nouveau. Après ce premier contact, la Commission invite les établissements à mettre en œuvre effectivement la proposition qu'elle a formulée ci-dessus. Prenant appui sur de nombreuses expériences conduites avec succès, elle illustre son propos par deux exemples.

Encadré 7.1

DEUX EXEMPLES DE DISPOSITIFS DESTINÉS À FACILITER L'IMPLICATION DE TOUS LES PARENTS

– **Un professeur référent de chaque classe des écoles, des collèges et des lycées.** Pour que chaque parent puisse avoir facilement accès (numéro de téléphone, plages horaires de rendez-vous, etc.) à un interlocuteur dont la mission est de répondre à ses questions. Ce professeur référent serait en outre chargé de remettre personnellement à chaque parent et de commenter le bulletin scolaire de son enfant.

– **Un contrat de travail scolaire.** Pour remédier à une difficulté ou une incompréhension, un entretien, lors d'une étape importante de la scolarité, pourrait donner lieu à la formalisation d'un contrat de réussite entre parents, élève et enseignant, adapté à chaque situation particulière et auquel seraient associés d'autres partenaires si besoin est. Ces contrats préciseraient les devoirs et attentes de chaque signataire.

Cette forme de **contractualisation du travail scolaire** pourrait être expérimentée au tout début de la scolarité obligatoire, lors de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Elle recouvrirait l'usage et la familiarité de certains outils fondamentaux – le livre, la fréquentation du monde numérique, etc. – dans la classe et chez soi.

Le directeur de la vie éducative aurait pour mission de coordonner l'organisation des liens individuels avec les parents, dont le cadre et les modalités auront été préparés par le conseil de la communauté éducative et validés par le conseil d'administration.

Il veillerait en particulier à organiser systématiquement des temps forts de l'éducation concertée (conseils d'orientation, conseils de classe, plages horaires de rendez-vous, etc.) **à des moments compatibles avec les activités professionnelles des parents** (après 18 heures, le samedi, etc.) et à informer en temps réel les parents de l'évolution du travail, des résultats scolaires et de la régularité de la présence de leurs enfants. À ce propos, la Commission souligne l'importance potentielle que représente la généralisation des sites informatiques d'établissements scolaires. Ces outils de communication interactifs devraient, à terme, favoriser le dialogue entre les parents et l'équipe éducative par la mise à disposition d'informations générales (horaires, calendriers, etc.) et la communication protégée et individuelle du dossier scolaire de chaque élève (notes, absences, etc.).

Aller à la rencontre des parents éloignés

Certaines familles, marquées par le souvenir de leur propre échec scolaire ou par leurs difficultés d'insertion économique et sociale, ne parviennent pas à prendre

leur place à l'École. Les habituels vecteurs de communication écrite sont inopérants et il ne suffit manifestement pas d'ouvrir les établissements et d'attendre que ces parents se rendent à l'école. Il faut **aller à leur rencontre pour créer les liens indispensables à la réussite de leurs enfants**. Les expériences conduites dans plusieurs pays étrangers laissent augurer d'un tel rapprochement un impact positif important pour les élèves.

La Commission a pris connaissance des expériences conduites avec l'aide d'associations ou de services sociaux dans quelques secteurs particulièrement difficiles. Elle recommande que **chaque établissement construise dans un cadre partenarial un dispositif lui permettant d'entrer en relation avec les familles** qui, pour des raisons culturelles ou sociales, restent éloignées. L'encadré 7.2 illustre deux façons possibles, non exclusives, de réduire la distance entre l'École et ces familles.

Encadré 7.2

DEUX EXEMPLES DE DISPOSITIFS POUR RAPPROCHER L'ÉCOLE DES FAMILLES QUI EN SONT ÉLOIGNÉES

Un médiateur familial pour construire un lien

Devant des familles éloignées de l'écrit, maîtrisant mal notre langue ou totalement étrangères au monde de l'École, les équipes éducatives ont tout intérêt à s'appuyer sur un médiateur familial. Cette mission peut être exercée, en fonction des besoins et du contexte, par quelqu'un de la famille ou non : frère ou sœur de l'élève, ou travailleur social, ou un voisin, ou encore un parent d'un autre élève de l'école ou de l'établissement. Il devient une interface chargée d'analyser, d'informer, d'expliquer et en cas de besoin de se substituer aux parents dans leurs relations avec l'établissement scolaire.

Si une école ou un collège ne peut sur ses propres forces déployer un tel dispositif, il est de sa responsabilité d'initier le partenariat permettant de résoudre la difficulté. Ce dernier gagnerait à être inscrit dans le contrat qui lie l'établissement aux services académiques et à la collectivité territoriale, et à être formalisé dans un contrat éducatif local, un contrat de ville ou un réseau d'écoute et d'appui.

Une École ouverte aux familles hors du temps scolaire

Si l'éducation concertée favorise incontestablement la réussite scolaire, elle ne suffit pas toujours à mobiliser tous les parents et à les convaincre de se rendre dans les établissements. Une solution consiste à proposer, hors temps scolaire, **des activités éducatives, sportives ou culturelles ouvertes aux familles**. Sous diverses appellations, « école des parents » ou « école des familles », des associations proposent, avec l'appui d'enseignants volontaires, des actions d'alphabétisation ou de lutte contre l'illettrisme, une familiarisation avec l'outil informatique, des ateliers de théâtre, des activités sportives, ou encore une information et une réflexion sur les cultures d'origine de certains des parents. L'école primaire et le collège ne sont plus seulement, dans cette perspective, des lieux d'éducation des jeunes, ou des lieux qui impressionnent, où les parents sont convoqués et risquent de se fait tancer, mais deviennent des lieux familiers où ils trouvent profit et intérêt à se rendre.

Impliquer des parents volontaires dans une relation enrichie

Les parents élus et volontaires sont très souvent sollicités pour participer à de nombreuses missions de politique nationale dont l'École est le relais institutionnel. Il en est ainsi des missions de santé publique, de prévention des dépendances et de la toxicomanie, de l'alcoolisme, des maladies sexuellement transmissibles, de la prévention routière, de la lutte contre les violences sexuelles, de l'éducation au développement durable ou bien des missions de civisme national. La liste des actions réalisées au plan local est tout aussi considérable : depuis l'aide aux devoirs dès l'école élémentaire, jusqu'à l'organisation de forum des métiers en passant par l'animation de clubs divers et de multiples kermesses, les parents d'élèves et les organisations qui les regroupent ont su montrer leur capacité à s'investir et à coopérer avec les équipes éducatives.

La Commission s'appuie sur la richesse de ces initiatives pour proposer de favoriser leur développement, mais souhaite **bien distinguer ce qui relève du temps scolaire, en particulier des enseignements fondamentaux, de ce qui relève d'un partenariat hors temps scolaire.**

Pendant le temps scolaire, la Commission propose que l'on se concentre sur les actions suivantes :

- les parents pourraient contribuer à l'éducation aux choix (*voir chapitre 3*) ; ils pourraient aussi, surtout s'ils sont formés à cet effet, participer à l'accompagnement des élèves, lors des moments consacrés à cette activité (*voir chapitre 5*), en étroite liaison avec les enseignants et tout particulièrement au cours des deux premiers cycles de la scolarité obligatoire ;
- les parents délégués seraient les partenaires des personnels de l'établissement pour les questions de vie scolaire ; ils favoriseraient ainsi les relations avec tous les parents ;
- l'organisation, comme dans de nombreux pays étrangers, de manifestations festives symbolisant la vie d'une communauté éducative ouverte ; elles traduisent un esprit d'équipe et, par l'association des élèves, aident à forger un sentiment d'appartenance qui contribue à la qualité des relations entre partenaires éducatifs.

Hors du temps scolaire, la Commission encourage l'intégration des diverses missions nationales et locales rappelées plus haut dans des politiques locales, tels les contrats éducatifs locaux, et recommande que les parents délégués des établissements soient membres de leur comité de pilotage.

C'est aussi dans ce cadre que des dispositifs tels que les écoles ouvertes doivent être étendus, notamment dans les zones socialement défavorisées, et s'ouvrir à un réel partenariat entre enseignants, parents, associations familiales, culturelles ou sportives, et travailleurs sociaux et personnels de santé (*voir chapitre 8*).

Définir des règles de prévention et de résolution des conflits interpersonnels

Les conflits interpersonnels (entre professeurs et élèves, entre parents et éducateurs, etc.) perturbent quelquefois la sérénité des relations entre les parents et les établissements. Sans vouloir édicter des règles générales de bonne conduite, la Commission souhaite que dans tous les établissements scolaires, de telles règles soient élaborées au niveau du conseil de la communauté éducative, dans le second degré, ou à celui du conseil de cycle à l'école élémentaire. Il s'agit d'identifier et de communiquer à tous les parents le nom de l'interlocuteur susceptible de résoudre la difficulté, ou de servir de médiateur ou de modérateur en fonction de la nature du conflit (professeur concerné, professeur référent, équipe de direction, etc.).

Aider tous les parents et mieux prendre en considération les familles éloignées

L'École doit faire l'effort d'être plus lisible, plus compréhensible et plus accessible à tous les parents pour qu'ils puissent pleinement assumer leur responsabilité éducative en lien avec les enseignants et tous les personnels éducatifs. De façon plus générale, il faut sans doute **aider les parents à être parents d'élèves**, c'est-à-dire à contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants. La Commission encourage donc les établissements à développer toutes initiatives en ce sens, soit qu'ils les organisent eux-mêmes, soit qu'ils s'associent à des actions conduites par d'autres (par exemple dans le cadre des réseaux d'aide aux parents). Le conseil de communauté éducative ou le conseil de cycle, parfois élargi, peut être le cadre de tels échanges.

Même lorsque ces actions ne relèvent pas du système éducatif, la Commission souhaite que les enseignants puissent y participer. Comme beaucoup des actions décrites dans l'encadré 7.2, ces occasions d'être ensemble permettraient de favoriser des échanges « équilibrés » entre parents et enseignants : la relation ne saurait en effet être à sens unique, l'École « sachant tout et formant les parents », mais équilibrée, permettant à l'École, et notamment aux enseignants, de **mieux connaître la réalité de familles éloignées, et d'y adapter les pratiques éducatives**, là encore pour mieux assurer la réussite de leurs élèves.

Ces actions et ces échanges pourraient favoriser l'adhésion commune à des règles et des usages de vie collective et ainsi permettre de lutter plus efficacement contre la violence et les incivilités. La réflexion sur l'usage et l'impact éducatif des médias (*voir chapitre 8*) pourrait trouver sa place dans ce cadre.

La Commission juge en outre qu'il serait nécessaire de mutualiser les diverses initiatives d'aides et d'échanges en créant un site Internet, qui devienne un centre de ressources.

Favoriser la participation des représentants de parents au fonctionnement des établissements et du système éducatif

À côté de la nécessaire présence de chaque famille, la Commission souhaite valoriser et favoriser l'investissement volontaire des parents qui acceptent de représenter les autres, dans l'établissement et au niveau des instances de définition des politiques éducatives.

Faciliter dans les établissements l'action des représentants de parents

La participation de parents représentant leurs pairs au conseil de la communauté éducative, que la Commission appelle de ses vœux (*voir chapitre 5*), devrait faciliter le dialogue et la préparation des décisions soumises au conseil d'administration. Cette nouvelle instance de concertation doit permettre à ces parents représentants de contribuer à la définition de la politique d'éducation concertée de chaque établissement et d'être mieux associés au fonctionnement du conseil d'administration.

Tout au long du parcours scolaire des élèves, les décisions lourdes de conséquences (personnalisation, prolongement et raccourcissement de cycle, orientation et affectation, par exemple) ne peuvent être prises sans la participation de parents. Si les décisions individuelles doivent être partagées par les parents des élèves concernés, les questions de fonctionnement et de procédures ne peuvent être utilement concertées que par les représentants des parents. Ces délégués sont donc logiquement membres des conseils créés à cet effet (conseil de cycle et conseil d'orientation, *voir chapitres 3 et 5*).

La Commission constate qu'aujourd'hui la participation effective des parents à la vie des établissements est insuffisante, plus faible que celle constatée dans d'autres pays. Elle souhaite qu'en plus des liens individuels **l'action des représentants élus des parents soit facilitée**. Elle estime donc nécessaire que, dans chaque école, collège et lycée, la participation des parents soit encouragée par :

- la reconnaissance de leurs organisations en facilitant leurs missions d'accueil, d'animation et de médiation ;
- la mise à disposition des informations nécessaires à l'exercice du mandat de représentant de parents ;
- l'accès à des locaux de réunion et à des outils de reproduction et de diffusion de l'information ;
- une planification des temps de dialogue compatible avec une activité professionnelle.

Améliorer la participation au pilotage du système éducatif

La participation des parents au pilotage du système éducatif est institutionnellement bien reconnue ; elle mérite cependant d'être améliorée. Les conseils

départementaux, académiques ou nationaux ne donnent pas réellement satisfaction. Ces instances sont soit considérées comme des chambres chargées d'entériner les décisions de l'administration, soit transformées en terrain d'affrontement stérile. Aussi la Commission propose-t-elle d'une part de rapprocher le premier niveau de pilotage de l'établissement, et d'autre part de modifier le fonctionnement des conseils académiques et nationaux.

Comme précisé dans le chapitre 5, la Commission propose la mise en place d'une instance d'impulsion, de régulation et de décision de proximité, la « collectivité d'éducation ». Ce niveau disposerait, pour éclairer ses décisions, d'une instance de concertation qui permettrait de recueillir les avis des parents d'élèves. Elle pourrait être réunie sur des questions telles que la définition de la carte scolaire des établissements, l'offre de formation, la politique de la collectivité en matière d'orientation, de connaissance des métiers et des débouchés, le remplacement des personnels, la violence, les incivilités et l'absentéisme des élèves, et la santé scolaire.

Aux niveaux académique et national, la Commission souhaite non pas créer de nouveaux espaces de consultation et de concertation, mais redonner du sens et de la vigueur aux instances existantes. Il s'agit :

- d'appliquer avec rigueur le principe de subsidiarité qui permet d'éviter les doublons : les décisions arrêtées par la collectivité d'éducation ne sont plus reprises, modifiées ni remises en cause à l'échelon supérieur (sauf recours formellement demandé et illégalité constatée lors du contrôle de légalité) ;
- d'offrir pour tous les sujets importants des espaces de dialogue préalables permettant de préparer les dossiers en partenariat.

Au total, l'éducation concertée, telle que la Commission l'appelle de ses vœux, suppose un partenariat quantitativement et qualitativement important. Elle souhaite donc que **l'investissement et l'organisation des parents soit facilités dans le système éducatif**. C'est le sens des propositions faites ci-dessus, notamment dans le cadre des établissements scolaires. Mais les parents largement investis dans le fonctionnement du système éducatif étant des bénévoles, la Commission souhaite que cet investissement ne pénalise pas leur déroulement de carrière dans les entreprises et les services publics où ils travaillent.

Chapitre 8

Former avec des partenaires

Pour réussir ses missions dans un environnement complexe, l'École doit s'appuyer sur des partenaires :

- *les communes, dont le rôle éducatif devrait s'affirmer, et les associations impliquées dans l'organisation d'activités périscolaires gagneraient à inscrire leur action dans un projet local d'éducation ;*
- *les services médicaux et sociaux ont vocation à prendre le relais lorsque l'École aura repéré des problèmes sociaux ou de santé ; en outre, un effort devrait être fait en termes de santé publique : un examen de santé de chaque jeune doit être effectivement réalisé à chaque grande étape de la scolarité obligatoire ;*
- *les entreprises et l'École devraient se rapprocher davantage pour favoriser la découverte des métiers, pour construire des voies de formation professionnelle fondées sur l'alternance, enfin, pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes ;*
- *l'École devrait former au décryptage et à l'usage des médias, qui devraient par ailleurs mieux remplir leur rôle éducatif.*

Le grand débat l'a mis en évidence : l'École se trouve aujourd'hui déstabilisée par certaines évolutions de la société. Elle ne peut plus prendre appui sur un apprentissage de la civilité et une éducation à la citoyenneté dont on aurait la garantie qu'ils soient assurés en dehors d'elle par d'autres structures ou institutions (famille, associations, mouvements de jeunesse, mouvements philosophiques et religieux, armée, entreprises, etc.). En second lieu, l'accélération du processus de « destruction créatrice » des métiers dans le monde économique moderne accroît la déconnexion entre l'avenir professionnel des jeunes et leur formation initiale, ce qui induit paradoxalement une quête anxieuse et utilitaire de diplômes protecteurs. Enfin, dans l'accomplissement de l'une de ses missions prioritaires, qui est d'assurer la transmission d'une culture, l'École doit tenir compte de la concurrence des médias ; s'il est vrai que la culture scolaire ne se confond pas avec la culture médiatique, nul ne peut cependant contester le fait que la découverte du monde et le façonnement d'une culture commune (fût-elle considérée comme très insuffisante selon les critères scolaires) passent aujourd'hui en partie par la fréquentation des médias.

Confrontée à ces trois défis, l'École ne peut de toute évidence réussir seule. Elle pourrait certes, mieux qu'elle ne le fait, mobiliser ses ressources internes, en

développant la collégialité au sein des établissements et en suscitant une évolution du métier d'enseignant (*voir chapitres 5 et 6*) ; elle doit en outre nouer une alliance privilégiée avec les parents, qui sont, plus que des partenaires, les premiers éducateurs de l'enfant (*voir chapitre 7*). Il faut aussi que l'École **développe des partenariats** avec tous les acteurs sociaux susceptibles de l'assister dans l'accomplissement de ses missions : les partenaires médicaux et sociaux, la justice et la police pour ce qui relève de la protection des élèves, les associations et les médias pour ce qui concerne l'éducation, les entreprises pour améliorer l'orientation, la formation et l'insertion professionnelles, les partenaires territoriaux (communes, départements et régions) et les élus, enfin, pour conjuguer les actions sur l'ensemble de ces questions.

L'organisation et le suivi des partenariats locaux requièrent que soient clairement identifiés au sein des établissements les responsables assumant cette fonction – l'actuel chef des travaux, par exemple, pour ce qui concerne les relations des lycées professionnels avec les entreprises. La Commission souhaite que la création d'une direction de la vie éducative et d'une direction des études au sein des établissements favorise l'implication des CPE et des enseignants dans l'animation des relations avec les différents partenaires de l'établissement.

Ancrer l'établissement scolaire dans son environnement local

La protection et l'éducation des élèves ne peuvent être assurées par l'École seule, sans le recours à des partenaires extérieurs. La « sanctuarisation » n'est, à cet égard, sans doute pas la stratégie adéquate pour faire face aux difficultés. Il est plus pertinent de resserrer le lien qui unit le jeune à l'École, en ouvrant davantage celle-ci sur son environnement proche, et en améliorant l'articulation entre l'action éducative de l'établissement et celle de la ville.

Développer les activités périscolaires et ouvrir l'École sur le monde associatif

Le temps scolaire doit être réservé à la réalisation, par les professionnels de l'éducation ou sous leur responsabilité, des grandes missions de l'École (enseignement, éducation, accompagnement et suivi du travail des élèves, préparation de l'orientation, concertation avec les familles). Il est cependant possible et nécessaire que l'École accueille **en dehors ou à la lisière du temps scolaire** (la mi-journée, la fin d'après-midi – lorsque l'École n'assure pas l'accompagnement des élèves –, les samedis matin, les vacances scolaires) des intervenants extérieurs susceptibles de prolonger le travail éducatif. C'est en respectant ainsi la nécessaire hiérarchie entre les missions propres de l'École et celles qu'elle ne peut assumer qu'en collaboration avec des partenaires extérieurs que pourraient

être abordés des sujets tels que la prévention des conduites à risque, la sécurité routière, l'éducation au développement durable, etc. (voir chapitre 7).

Les communes, partenaires de proximité

L'établissement scolaire entretient évidemment des relations essentielles avec sa collectivité territoriale de rattachement : la région pour le lycée, le département pour le collège et la commune pour l'école primaire. Ces relations devraient, selon la Commission, prendre la forme d'une contractualisation (voir chapitre 5). Mais l'établissement scolaire est aujourd'hui parfois non seulement le principal mais l'unique pôle de stabilité dans la vie de certains enfants. À ce titre, il ne peut demeurer indifférent à la continuité et à la cohérence éducatives qui supposent une prise en compte de tous les lieux de socialisation de l'enfant ou de l'adolescent. Le partenaire privilégié de l'établissement dans cette perspective de proximité devrait être la commune ou la communauté de communes.

L'organisation des activités périscolaires, en particulier, ainsi que leur articulation avec les activités proprement scolaires lorsque cela paraît nécessaire ont vocation à s'inscrire dans un **projet local d'éducation** susceptible de donner lieu à une contractualisation entre la commune (ou la structure intercommunale), l'établissement, les parents et les associations. L'expérience des contrats éducatifs locaux, qui permettent une prise en charge éducative des élèves (pour l'essentiel des écoles mais aussi des collèges) hors du temps scolaire, représente à cet égard une voie qu'il faudrait développer.

Si l'établissement scolaire est le lieu d'éducation commun à tous les élèves, la ville (le village, le quartier) représente le lieu à partir duquel une approche globale du jeune peut conduire à développer des actions préventives de la difficulté scolaire (décrochage, absentéisme, délinquance, violence et incivilités) : par les relations avec la famille, avec l'établissement scolaire, avec telle ou telle association sportive ou culturelle, voire avec le commissariat ou la gendarmerie, les services municipaux peuvent avoir une connaissance pointue de la « problématique » d'un jeune. Un dispositif tel que la « **veille éducative** » fournit l'illustration d'un partenariat pertinent : il s'agit, par le signalement précoce d'un problème à l'attention d'un groupe de pilotage et par une mutualisation des informations provenant de tous les partenaires concernés, d'assurer une prise en compte, le plus en amont possible, de la situation des jeunes en difficulté.

La Commission attire l'attention sur quelques conditions de réussite des partenariats destinés à garantir un meilleur « maillage » éducatif :

- quand bien même l'État doit s'efforcer d'inciter les partenaires à s'impliquer dans les dispositifs locaux, c'est **la démarche de contrat** qui doit être privilégiée – dans la mesure où elle se fonde sur l'autonomie et la volonté des acteurs qui donnent sens au partenariat ;
- l'inscription des dispositifs dans la durée suppose que de **nouvelles habitudes** soient contractées, de manière que les chefs d'établissement sortent de leur

réserve institutionnelle et que les maires se sentent plus investis d'une responsabilité en matière de prévention et d'éducation ; l'efficacité des partenariats dépend essentiellement de la conviction et de la mobilisation des acteurs, de la confiance et du dialogue qui s'instaurent entre eux ;

- l'identification d'un **pilote** est nécessaire à la réussite du partenariat local – le maire ou le président de la communauté de communes étant le mieux placé pour donner l'impulsion nécessaire, animer un dispositif, soutenir et assurer la reconnaissance mutuelle des différents acteurs concernés par la protection et l'éducation des jeunes.

Des partenariats pour mieux protéger les élèves

La mission de l'École en matière de protection des enfants et des adolescents est équivoque : il est vrai que l'établissement scolaire représente pour ceux-ci le principal lieu de vie avec le foyer familial ; il est vrai aussi que les problèmes familiaux ou médicaux qui les affectent, ainsi que les phénomènes de délinquance et de violence, peuvent interférer avec leur scolarité et la perturber ; néanmoins, la compétence propre de l'École, et sa mission première, reste d'éduquer, de former et d'instruire. S'il apparaît nécessaire que l'École se préoccupe de la protection des élèves et cherche à s'adapter aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent, cela passe par la mise en place de partenariats fondés sur les principes de la séparation des fonctions et du respect mutuel des compétences de chacun des partenaires.

Les partenaires sociaux et médicaux

Le grand débat national a souligné à juste titre que l'École ne peut ignorer la prise en charge des problèmes familiaux et médicaux des élèves. Par souci d'efficacité et pour éviter le cumul et le risque de confusion des fonctions ou des compétences, la Commission se demande si l'organisation suivante de la prise en charge médicale et sociale des élèves ne serait pas plus rationnelle :

- les professeurs ont pour responsabilité première la prise en charge des problèmes pédagogiques rencontrés par les élèves ; cependant **ils disposeraient de l'information et des outils nécessaires** pour discerner des difficultés qui ne seraient pas d'ordre pédagogique mais médicales – notamment les phénomènes de dyslexie, de dysphasie et autres troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ;
- les problèmes de santé physique ou psychologique repérés par l'équipe éducative seraient diagnostiqués et pris en charge par **des professionnels extérieurs à l'École**, que ce soit au sein ou en dehors de l'établissement ;
- les établissements scolaires recourraient à **la palette complète de services sociaux et médicaux** dont l'action et les missions sont définies et coordonnées

par les départements conformément à la loi de décentralisation de 2004 : le diagnostic et la prise en charge de la difficulté repérée par les professeurs seraient ainsi assurés par une plate-forme de spécialistes médicaux et sociaux identifiés et reconnus.

La séparation des domaines de compétence permettrait ainsi de mieux assurer le partage entre la difficulté pédagogique et le problème médical puis le traitement efficace de celui-ci (diagnostic, prescription). Cette perspective conduirait à ce que l'École recoure, sauf dans les établissements difficiles où il faut renforcer l'accompagnement et l'écoute des élèves, à des spécialistes de l'enfance et de la jeunesse ne relevant pas de l'Éducation nationale.

Indépendamment de cette organisation possible, la Commission estime nécessaire que l'École, dans la mesure où elle est un lieu de vie obligatoire pour tous les enfants, constitue un levier de la politique de la santé plus puissant qu'il n'est aujourd'hui : **un examen de santé doit être effectivement réalisé à chaque grande étape de la scolarité de l'enfant** – l'entrée dans la scolarité obligatoire, l'entrée au collège, la fin de la scolarité obligatoire ; la loi le prévoit déjà mais uniquement pour les deux premiers moments, et elle demeure insuffisamment appliquée. L'examen – obligatoire et gratuit – devrait avoir lieu dans l'environnement médical de l'établissement (la plate-forme de spécialistes évoquée ci-dessus, le centre de la protection maternelle et infantile, les médecins libéraux).

Avec l'adolescence, le mode de la relation à l'adulte change, ce qui conduit à poser des problèmes éducatifs spécifiques : les problèmes liés à la sexualité, aux conduites à risque, voire aux mariages forcés ainsi qu'à l'endoctrinement sectaire ou religieux requièrent que les adolescents puissent se confier à des professionnels de l'éducation qui assurent le lien éventuel avec des partenaires médicaux ou sociaux. Cette **fonction relationnelle et d'écoute** peut être assurée par les personnels de l'établissement, notamment par les assistants d'éducation et surtout par les infirmier(ère)s scolaires – dont la Commission estime que **la présence et le nombre au sein des établissements du second degré ont vocation à s'accroître dans les années à venir**. En revanche, il ne paraît pas souhaitable que, sauf exception, elle le soit par des médecins, parce qu'ils doivent se concentrer sur leur activité médicale ; dans la perspective décrite plus haut ils devraient l'exercer en dehors de l'établissement. Par ailleurs, l'établissement doit alerter les services sociaux lorsqu'il détecte un problème social ou familial. Mais le suivi des familles en difficulté devrait se faire, sauf exceptions, par des assistant(e)s sociaux(ales) qui n'opèrent pas en son sein. Les exceptions concerneront principalement les établissements difficiles dans le cadre des mesures dérogatoires souhaitées par la Commission (*voir chapitre 4*).

Les partenaires institutionnels : police et justice

Là encore, le partenariat efficace est celui qui se fonde sur la compétence spécifique de chacun des acteurs. Ainsi il est important que, dans la prévention de la

violence au sein des établissements, les élèves comprennent que les adultes sont prêts à opposer la loi à la violence ; ce doit être un des éléments du **plan de prévention et de réaction de l'établissement pour lutter contre la violence et les incivilités** que la Commission appelle de ses vœux dans le chapitre 5. Il est impératif que les établissements ne cherchent pas à apporter seuls une réponse en interne à un comportement suspect ou à un acte qui constitue une infraction pénale. La Commission rappelle que tout délit commis au sein de l'établissement doit faire l'objet d'une plainte et tout soupçon (visant un élève ou un adulte) doit conduire à un signalement auprès des services qui sont à même de diligenter et de conduire une enquête.

Le partenariat avec la police, particulièrement nécessaire lorsque les établissements doivent protéger les élèves de la violence et de la drogue, est un sujet sensible. L'intervention policière doit être compatible avec les exigences de l'action éducative : son opportunité et ses modalités doivent toujours être décidées en concertation avec le chef d'établissement. **Les rencontres entre chefs d'établissement, commissaires de police et responsables de la brigade des mineurs, ainsi que l'existence d'un référent police ou gendarmerie pour des contacts réguliers avec l'établissement**, constituent à cet égard les modalités d'un partenariat efficace. Par ailleurs, les partenariats avec la police et la justice peuvent favoriser les actions éducatives concertées sur le rapport à la loi, l'accès au droit, le droit des mineurs et la nationalité.

La Commission déplore que sur un sujet aussi central que l'efficacité des partenariats entre l'École, la police et la justice, les études soient, en France, trop rares et si peu conclusives. Elle recommande de bâtir un **programme d'études et d'évaluation** des dispositifs existants et à venir.

Le principe de la séparation des fonctions et des compétences n'interdit pas certaines formes de décloisonnement entre éducation et protection des jeunes. Il peut, par exemple, être utile – la loi du silence constituant le principal facteur de banalisation de la violence au sein des établissements – de sensibiliser les personnels qui sont amenés à dialoguer avec les élèves (CPE, assistants d'éducation, infirmières, enseignants) à la nécessité de **favoriser la révélation des agressions** dont ceux-ci sont victimes. Des stages de formation communs aux différents types de professionnels qui ont vocation à intervenir auprès des jeunes (Éducation nationale, police, justice) pourraient être mis en place afin de les inciter à mieux coopérer.

Un partenariat avec les entreprises pour favoriser la découverte des métiers et améliorer la formation et l'insertion professionnelles

L'École et l'entreprise n'obéissent pas aux mêmes impératifs : la première se donne pour projet une éducation des jeunes, qui intègre mais aussi dépasse l'objectif de préparer leur insertion professionnelle ; la seconde est assignée à

une logique de performance et de rentabilité. D'où les soupçons et les inquiétudes, manifestés notamment à l'occasion du débat sur l'avenir de l'École, qui accompagnent les tentatives de rapprochement des deux univers : la crainte, notamment de voir les jeunes trop tôt soumis aux contraintes du monde du travail sans disposer d'une formation initiale suffisante. **La Commission estime cependant nécessaire le développement d'un partenariat entre l'École et les employeurs (y compris publics)**, et ceci pour plusieurs raisons, qui sont autant d'actions concrètes à envisager ou développer :

- d'après une analyse de l'Observatoire des PME, les trois quarts des élèves ont vocation à travailler dans le monde de l'entreprise ; cette réalité doit être reconnue et justifie que l'École s'efforce de produire une description objective du fonctionnement de l'entreprise, sans *a priori* idéologique ;
- pour que les collégiens puissent concevoir un projet de formation et s'orienter de manière positive à la fin de la troisième, il est nécessaire que l'École organise des séances de découverte des métiers, en permettant aux jeunes d'effectuer des séjours en entreprise, en incitant des praticiens d'entreprise à intervenir dans les établissements ;
- la valorisation de l'enseignement professionnel peut venir de sa capacité à rapprocher l'élève de l'emploi plus rapidement et plus efficacement que d'autres filières ; l'organisation de périodes de formation en entreprise implique une concertation entre l'École et l'entreprise de manière que le contenu et le suivi de ces périodes satisfassent à la fois à la qualité de la formation exigée par l'École et à celle du fonctionnement et de la production de l'entreprise ;
- le recrutement de professeurs associés doit permettre aux élèves, et notamment aux lycéens professionnels, de bénéficier de l'expérience professionnelle acquise en entreprise (*voir chapitre 6*) ;
- la définition des voies et séries de formation doit s'effectuer en liaison avec les professionnels et leurs représentants (*voir chapitre 2*).

La recherche d'un partenariat équilibré – qui suppose une capacité d'influence réciproque des partenaires, sans subordination de l'un à l'autre – doit conduire l'École à surmonter ses réticences vis-à-vis de l'entreprise tout en veillant aux conditions d'accueil des jeunes stagiaires. **Il n'y aura cependant pas de véritable engagement des professionnels sans partenariat local entre l'établissement et l'entreprise** – partenariat qui doit se développer aussi bien en bilatéral, en fonction de la politique de l'établissement, qu'au niveau du bassin d'emploi et de la collectivité d'éducation.

Ce partenariat de terrain ne sera efficace que s'il implique, en plus des organisations représentatives, les entreprises elles-mêmes souvent plus innovantes et plus proches de la réalité. Par exemple, les problèmes de discrimination au stage ou à l'embauche qui sont probablement le facteur le plus démotivant pour les jeunes ne peuvent être résolus qu'en impliquant directement – avec toutes les difficultés que cela représente – les chefs d'entreprise ou directeurs de sites de l'environnement

immédiat. Un **partenariat local fondé sur des relations personnalisées** doit permettre à l'établissement et à l'entreprise d'élaborer ensemble un cahier des charges définissant les conditions d'accompagnement des stagiaires, et d'impliquer l'entreprise dans la structuration et l'évaluation de la période de formation.

Éduquer avec et aux médias

L'hypothèse d'un partenariat possible entre l'École et les médias peut paraître au premier abord paradoxale et incongrue tant la contradiction des ambitions et des logiques de fonctionnement est patente : les entreprises de communication s'inscrivent dans un contexte marchand et concurrentiel où le souci d'attirer les consommateurs et les annonceurs les conduit à privilégier le divertissement par rapport aux autres usages possibles de leur outil ; par contraste, et quels que soient les efforts pédagogiques déployés pour rendre la culture scolaire séduisante, l'École apparaît nécessairement aux jeunes comme un lieu de contrainte et d'exigence. Le grand débat national a du reste fait ressortir l'inquiétude des enseignants face à la divergence qui leur paraît croissante entre les valeurs de l'École et celles qu'exalte l'univers médiatique ; au point que, loin de considérer les médias comme des partenaires possibles, il pourrait sembler à certains nécessaire d'inciter l'École à adopter une posture de « résistance » afin de garantir la transmission de ce qu'ils considèrent être la culture authentique.

Consciente du problème que pose aux éducateurs (parents et enseignants) la puissance de la fascination des jeunes pour les médias, la Commission estime cependant nécessaire d'éviter la tentation d'édifier un « mur de fortification » pour protéger les jeunes du « vaste monde » auquel ils ont désormais accès avant même d'arriver à l'École par le biais des multiples outils de communication (télévision, radio, Internet, etc.). Et ceci d'autant plus que cette attitude serait particulièrement néfaste pour les enfants des milieux défavorisés.

Il faut en outre souligner que la diversité de l'offre médiatique a pour effet de proposer le pire mais aussi le meilleur : la télévision et le multimédia permettent de produire des programmes d'une qualité et d'une vertu pédagogiques indéniables, qui peuvent constituer un moyen de se cultiver et fournir aux enseignants de nouveaux outils pour ouvrir aux élèves l'accès à la culture. Le multimédia offre aussi l'opportunité pour les enseignants de disposer des ressources pédagogiques complémentaires et intéressantes pour visualiser, simuler, comparer, analyser.

La Commission constate la difficulté de fonder des préconisations sur des connaissances certaines, du moins en France, concernant les effets de la consommation médiatique sur le devenir intellectuel et moral des jeunes – du fait, d'une part, de l'insuffisance des études existantes dans notre pays, et, d'autre part et surtout, de l'évolution régulière des comportements qui résultent de l'innovation technologique et de la fin du contrôle direct des médias par l'État. Elle souhaite néanmoins qu'un vrai partenariat, qui est à construire, se développe entre l'École

et les médias, que ce soit au niveau national avec des chaînes de télévision et des radios ou au niveau régional ou local en impliquant les établissements scolaires. Concrétisant mais aussi débordant ce partenariat, certaines mesures devraient, aux yeux de la Commission, être prises pour répondre à quelques préoccupations majeures. Elle en suggère cinq dans l'encadré 8.1 dont elle souhaite qu'elles fassent l'objet d'une instruction et, éventuellement, d'une expérimentation, susceptibles de déboucher sur une application au cours des quinze prochaines années.

Encadré 8.1

CINQ MESURES POSSIBLES POUR MIEUX ACCORDER LES EXIGENCES DE L'ÉDUCATION DE LA JEUNESSE ET L'ENVIRONNEMENT MÉDIATIQUE

Dans l'attente d'un approfondissement de la connaissance concernant les effets induits par le développement de la culture médiatique, la Commission se risque à quelques préconisations qui, sans prétendre aucunement être originales, font valoir la recherche d'un équilibre entre consommation médiatique et travail scolaire au service de l'éducation de la jeunesse.

- 1.** La Commission regrette l'insuffisance des données fiables en France sur la manière dont l'environnement médiatique influe sur le comportement ainsi que sur la personnalité des jeunes et affecte en conséquence le projet éducatif de la Nation mis en œuvre à travers son École. **Un programme de recherches permanent devrait être lancé**, peut-être à l'initiative du CSA ou, selon la Défenseure des enfants, par une instance pluri-médias de classification, en vue de produire des connaissances sûres – actualisées à mesure que l'environnement médiatique évolue – afin de les porter à l'attention du public.
- 2.** Sans aller jusqu'à s'immiscer dans la vie privée des familles en donnant des conseils, il apparaît cependant souhaitable que **l'École développe l'éducation concertée avec les parents sur la question des pratiques médiatiques** et de leur articulation avec le travail scolaire. La Commission a préconisé la création d'un conseil de la communauté éducative au sein des établissements (*voir chapitre 5*) : elle souhaite que, par ce biais ou par d'autres, les professionnels de l'éducation et les parents conduisent une réflexion commune permettant à tous de prendre conscience du fait que la réussite éducative ne dépend pas uniquement de ce que les élèves font à l'École. Dans la perspective évoquée ci-dessus d'un développement de la connaissance relative à l'impact éducatif de la fréquentation des médias, l'Éducation nationale pourrait organiser la diffusion de celle-ci aux enseignants afin qu'ils constituent eux-mêmes un relais auprès des parents.
- 3.** **L'École doit développer en son sein l'utilisation du multimédia** de manière à faire découvrir les usages éducatifs d'Internet ou de la production audiovisuelle. La Commission estime également que l'analyse des images, la mise en perspective critique de la culture médiatique, l'initiation à la recherche d'une information crédible (mécanismes de production et de présentation de l'information, authenticité des sources, recoupements, etc.) pourraient être davantage pratiquées à l'École, notamment, mais pas seulement, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Apprendre aux enfants à « lire » les médias – parler avec eux des émissions qu'ils regardent spontanément, dévoiler, ainsi qu'on le fait déjà pour la littérature, les modes et les conditions de fabrication des produits audiovisuels – représente sans doute le moyen le plus efficace d'éviter qu'ils n'héritent de ceux-ci l'essentiel de leur vision du monde et de la vie.

L'éducation aux médias pourrait ainsi constituer l'une des manières de rapprocher les élèves des idéaux dont l'École est porteuse (goût de la vérité, esprit critique, respect des autres). La volonté d'instituer une véritable éducation aux médias au sein de l'École se heurterait toutefois à une série d'obstacles dont il faudrait prendre la mesure : formation et recrutement des professeurs, question des droits d'auteur...

4. L'intervention sur l'offre médiatique au nom des exigences de l'éducation réussie est une tâche qui paraît à la fois difficile et incertaine : difficile, en raison du respect de la liberté de création et de diffusion ; incertaine, du fait de l'impossibilité de mesurer précisément l'impact éducatif des programmes. L'action du CSA conduit à définir un cadre normatif, notamment en proposant que les chaînes montrent une signalétique destinée à protéger les enfants des images violentes ou pornographiques. On pourrait cependant envisager un pendant positif de cet encadrement de la liberté de production et de diffusion : les ministères concernés par la démarche éducative (Éducation nationale, Famille, Jeunesse) pourraient par exemple charger un groupe d'experts de concevoir une « **labellisation** » **des programmes de télévision** (déjà suggérée par Madame Blandine Kriegel dans son rapport) **qui signalerait à l'attention des parents les programmes qui paraissent les plus enrichissants et recommandables d'un point de vue éducatif**. Le CSA, chargé par la loi de « veiller à la qualité des programmes », devrait en outre plus qu'il ne le fait aujourd'hui s'autoriser à émettre des préconisations qualitatives auprès des chaînes dans le domaine éducatif.

5. Dans une perspective encore plus volontariste, on pourrait envisager de mettre la télévision au service d'une grande cause éducative : la maîtrise, par toute la population, de l'anglais de communication internationale que la Commission juge faire partie du socle des compétences indispensables à une intégration réussie dans la société du XXI^e siècle. Une simple mesure permettrait de faire progresser cette maîtrise beaucoup plus vite que ne le peut l'École seule : l'abolition du doublage à la télévision.

On peut en effet observer que dans les petites communautés linguistiques, là où le doublage est économiquement impraticable, les enfants – du fait de leur exposition à l'anglais oral par la vision répétée de films ou séries américains sous-titrés – acquièrent aisément l'usage de cette langue de communication internationale ; c'est le cas par exemple en Grèce, aux Pays-Bas, en Finlande ou en Suède. Il serait astucieux de s'inspirer des résultats de cette expérimentation involontaire pour favoriser en France l'acquisition d'un élément important du socle des indispensables, simplement en inscrivant dans le cahier des charges des chaînes de télévision l'obligation de recourir au sous-titrage plutôt qu'au doublage.

Conclusion

Le rapport de la Commission ne prétend pas dessiner un tableau exhaustif de l'École idéale ou souhaitable ; ses lignes de force constituent l'ossature de recommandations et propositions destinées à la réforme.

La Commission n'a pas souhaité décrire les processus politique et administratif nécessaires pour construire l'École des prochaines décennies. Elle ne s'est jamais substituée au législateur ou aux directions de l'administration centrale pour décrire les articles d'une future loi ou les décrets et circulaires d'application. C'est à la représentation nationale de fixer les grands objectifs et l'ambition du rapport de la Commission est de nourrir la discussion que la proposition et l'adoption d'une loi impliquent.

Au terme de son travail, la Commission souhaite attirer l'attention sur trois conditions qui lui paraissent capitales, pour qu'au-delà des intentions, la nécessaire réforme de notre École passe dans les faits. Elles tiennent en trois mots : détermination, responsabilité et confiance.

Détermination

La réforme devra être conduite avec détermination et ténacité, sous peine de n'être pas acceptée, d'être partielle, de s'enliser ou de se perdre. Pour mobiliser tous les acteurs au service de la réussite de tous les élèves, la réforme devra être clairement expliquée et sa mise en œuvre concertée d'une façon qui fasse partager le sens des mesures proposées. Rien n'est plus courant dans le système éducatif qu'une réforme, une innovation, une rénovation intelligente, testée, appliquée un an ou deux dans certains endroits grâce à de multiples enthousiasmes, et qui se transforme en routine, s'enlise, perd son âme, disparaît. Rien de plus fréquent et choquant qu'une loi ou une disposition, même bonne, qui n'est pas appliquée. Conduire la réforme, c'est aussi entretenir sur le long terme, avec détermination, invention et expérimentation, son esprit, ses objectifs comme ses procédures. La réforme requiert donc une grande continuité dans l'action gouvernementale et administrative.

Responsabilité

Le système éducatif doit être conduit, gouverné, responsabilisé. En matière d'éducation, les textes sont parfois nécessaires ; ils ne sont jamais suffisants, car tout est dans la réalisation. Contrairement à beaucoup d'autres organisations, l'École compte une très faible proportion d'agents d'exécution. La plupart de

ceux qui œuvrent à la réussite des élèves sont des professionnels qui ont réussi des concours difficiles, accessibles après des études supérieures longues. Ces enseignants, ces éducateurs sont des acteurs responsables qui ont la capacité de décider et de mener des actions pour atteindre les objectifs fixés. Des modes de management fondés strictement sur un pouvoir hiérarchique ou des normes ne peuvent permettre d'atteindre les ambitieux objectifs proposés par la Commission. La conduite de l'École doit être à la fois concertée et ferme. Elle devrait comprendre :

- l'impulsion donnée par les cadres, pour favoriser l'appropriation des objectifs par les acteurs directs ;
- l'autonomie et l'initiative des acteurs, dans le cadre ainsi fixé ;
- le suivi, c'est-à-dire la connaissance des actions menées, des difficultés rencontrées et des solutions adoptées par les acteurs ;
- l'animation, qui organise l'échange entre les acteurs ;
- la mise en place d'un partenariat local qui facilite les coopérations entre acteurs et usagers de l'École ;
- le conseil et la formation pour améliorer les compétences professionnelles des acteurs et leur proposer des outils ;
- l'évaluation des personnes et des structures, et sa prise en compte.

Cette conduite confère à l'encadrement supérieur territorial du système éducatif le rôle et la responsabilité premiers : responsables territoriaux, chefs d'établissement, inspecteurs, cadres administratifs. Leur recrutement, leurs missions, leur formation, leur propre évaluation, l'émergence d'une culture de l'encadrement sont les conditions essentielles d'une bonne conduite de l'École.

La responsabilité, enfin, c'est celle dont font preuve les adultes : ceux que les jeunes côtoient dans l'École, qu'ils voient dans notre société à travers les médias, avec qui ils vivent dans leur famille. Éduquer les élèves à vivre ensemble, à partager les valeurs de notre République, à respecter les droits et les devoirs que la vie commune exige est d'autant plus facile que les adultes sont responsables et exemplaires.

Confiance

La réforme et la réussite de l'École supposent, enfin, que soit rétablie la confiance.

Confiance des jeunes en eux-mêmes, dans leur avenir, dans l'École : les élèves doivent contribuer à leur propre réussite qui ne peut se réaliser sans eux ; ils sont et doivent être les acteurs de leur destinée scolaire, puis sociale. Cet engagement requiert du travail et des efforts, mais aussi de retrouver confiance dans les enseignants, dans les adultes qui les entourent et dans la société.

Confiance réciproque des enseignants en leurs élèves, mais aussi confiance en leur institution et, au-delà, en la Nation, capable de reconnaître la mission qu'elle leur a déléguée : la formation de sa jeunesse, c'est-à-dire son propre avenir. Cette confiance est parfois marchandée. La méfiance ou le sentiment de n'être pas reconnu ont souvent prévalu. Une réforme de l'ampleur de celle que la Commission appelle de ses vœux est impossible sans l'accord et la participation des enseignants, mais, au-delà, sans un renouvellement de la confiance.

Confiance des parents d'élèves et des familles dans l'École, ceux issus des milieux les plus modestes en particulier, qui savent bien qu'elle est la seule institution capable d'« élever » leurs enfants, de les armer pour une vie réussie.

Confiance, enfin, de toute la Nation dans son École : à la fois reconnaître sa capacité à éduquer la jeunesse, et nourrir cette confiance par l'observation quotidienne des moyens mis en œuvre au service d'une éducation réussie, d'enseignants de qualité, d'établissements scolaires sûrs, ouverts et propices au travail et à la réussite de tous.

La réforme de l'École n'est pas principalement une affaire de technique ou de dispositif. Elle repose essentiellement sur une confiance réciproque de tous les acteurs entre eux. Même si la confiance ne se décrète pas, c'est au Politique de la susciter, d'en créer les conditions, de la retrouver. C'est à chacun de la fortifier par l'action collégiale et le respect mutuel.

Remerciements

La Commission remercie l'ensemble des personnes qui ont participé au débat national sur l'avenir de l'École, ceux qui ont permis l'organisation matérielle et l'animation des réunions publiques, ceux enfin qui ont enrichi sa réflexion à partir de leur expertise et de leur connaissance du système éducatif. C'est donc un remerciement collectif qu'elle adresse, au-delà de ce qu'elle avait écrit dans *Le Miroir du débat*, à ceux sans qui ni le *Miroir* ni le présent rapport n'auraient pu être ce qu'ils sont.

Toutefois, l'aide de certaines personnes ou organisations a été si précieuse qu'il convient de les citer nommément :

- le Président du Sénat et ses collaborateurs ;
- le Premier ministre, les ministres de l'Éducation nationale, au moment de l'installation de la Commission (Luc Ferry et Xavier Darcos) et au moment des remises du *Miroir* et du rapport (François Fillon) ;
- les deux conseillers du Président de la République (Roch-Olivier Maistre et Hélène Perroud), ceux du Premier ministre (Michel Roger et Carole Moinard), les directeurs de cabinet des ministres (Alain Boissinot, François Perret, Jean-Paul Faugère) ;
- la Documentation française (Olivier Cazenave et ses collaborateurs), les Éditions Dunod (Charles Vallée, Pierre-André Michel et leurs collaborateurs), le Scérén-CNDP (Alain Coulon et ses collaborateurs) ;
- la chaîne Public Sénat (Jean-Pierre Elkabbach et ses collaborateurs) et le CNED (Olivier Dugrip et ses collaborateurs) ;
- la direction générale de l'enseignement et de la recherche au ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales (Michel Thibier et ses collaborateurs) ;
- la direction générale de l'administration au ministère de l'Intérieur, de la Sécurité intérieure et des Libertés locales (Pierre-René Lemas et ses collaborateurs) ;
- le recteur de Paris, Maurice Quenet, et ses collaborateurs ;
- l'Inspection générale de l'Éducation nationale (notamment son doyen Dominique Borne et la doyenne du groupe de l'enseignement primaire Martine Safra) et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (notamment son chef de service Thierry Bossard) ;
- la plupart des directions du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (tout spécialement les deux premières) : direction des personnels, de la modernisation et de l'administration (Dominique Antoine et ses collaborateurs), délégation à la communication (Pierre Maurel et

ses collaborateurs), direction de l'enseignement scolaire (Jean-Paul de Gaudemar, puis Patrick Gérard et leurs collaborateurs), direction des personnels enseignants (Pierre-Yves Duwoye et ses collaborateurs), direction des affaires juridiques (Thierry-Xavier Girardot et ses collaborateurs), direction de l'évaluation et de la prospective (Claudine Peretti et ses collaborateurs), direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (Hélène Mathieu et ses collaborateurs), direction de l'encadrement (Marie-France Moraux, puis Paul Desneuf et leurs collaborateurs), direction des affaires financières (Michel Dellacagrande et ses collaborateurs), direction des relations internationales et de la coopération (Daniel Vitry et ses collaborateurs).

Annexes

Annexe I

Lettre de mission



Le Ministre de la Jeunesse,
de l'Éducation nationale et
de la Recherche

Le Ministre délégué à
l'Enseignement scolaire

Paris, le 13 septembre 2003

Monsieur le Conseiller-maître,

Nous vous remercions d'avoir accepté de présider la commission nationale chargée d'organiser le débat national sur l'avenir de l'école souhaité par le Président de la République. Toutes les forces de la Nation doivent pouvoir s'exprimer sur ce sujet fondamental pour l'avenir de notre pays et de notre jeunesse : les acteurs de l'école certes, mais aussi les usagers de l'école et, plus généralement, toute personne souhaitant contribuer au renouvellement et à la réussite de notre système éducatif.

Il s'agit d'abord de parvenir à un diagnostic partagé sur l'état actuel de notre école, ses forces et ses faiblesses, ses réussites, mais aussi ses difficultés au cours des quinze ou vingt dernières années. Ce bilan doit évidemment être établi d'une part en fonction des objectifs qui lui avaient été fixés, notamment par la loi d'orientation de 1989, d'autre part au vu du nécessaire épanouissement individuel de chacun, et des besoins actuels et futurs de l'économie et de la société française.

Il s'agit ensuite de cerner les grands thèmes qui structureront le débat et d'éclairer les principales lignes d'évolution possibles et souhaitables de notre système éducatif pour les dix ou quinze prochaines années. Cette réflexion débouchera par la suite sur un projet de loi d'orientation que le Gouvernement proposera au Parlement, projet de loi destiné à renouveler et organiser le cadre dans lequel notre système éducatif aura à œuvrer.

Le champ de la réflexion, tant pour aboutir au diagnostic partagé que pour suggérer des évolutions, est celui de l'enseignement primaire et secondaire

(en y incluant l'entrée dans le supérieur et la formation des maîtres), l'enseignement supérieur et la recherche relevant de principe et d'orientation distincts. En revanche, il ne doit pas être limité à la formation initiale. Notre pays, comme les autres, doit répondre au défi de la formation tout au long de la vie, et la politique éducative ne saurait donc se réduire à la politique éducative initiale. La commission doit intervenir sur ces deux dimensions.

Nous souhaitons que la commission, associant de façon très ouverte experts, usagers et acteurs de l'école, anime le débat et qu'elle en synthétise les enseignements, qu'elle rende publics. Pour ce faire, elle prendra part aux débats décentralisés, qui auront lieu tant à l'extérieur qu'à l'intérieur du système éducatif, elle procédera aux auditions qu'elle jugera utiles, elle fera faire les enquêtes et investigations qui lui paraîtront nécessaires. Elle établira, selon des modalités qu'elle définira, une synthèse de tous ces éléments.

À partir de là, il appartiendra à la commission, en fonction des résultats du débat, des auditions auxquelles elle aura procédé et de ses propres priorités, de mener une réflexion prospective conduisant à identifier des schémas possibles d'évolution de notre système éducatif primaire et secondaire. Cette réflexion permettra d'éclairer la préparation du projet de loi du Gouvernement.

C'est pourquoi nous attacherions du prix à ce que le débat se déroule d'ici janvier et à ce qu'une première synthèse soit disponible au cours du mois de mars 2004.

Nous vous prions d'agréer, monsieur le Conseiller-maître, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

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

Luc FERRY

Ministre délégué à
l'Enseignement scolaire

Xavier DARCOS

Monsieur Claude THÉLOT
Conseiller-maître à la Cour des comptes

Annexe II

Composition de la Commission

Président : Claude Thélot

Membres de droit

Claude Allègre
François Bayrou
Jean-Pierre Chevènement
Lionel Jospin

Jack Lang
René Monory
Bernard Derosier

Membres

Christian Badinand
Pascal Balmand
Janine Barbé
Guy Bontemps
Hélène Carrère d'Encausse
Bertrand Collomb
Jacqueline Costa-Lascoux
Alain-Mathieu Cramer
François Dubet
Sylvie Farineau
Jacqueline François
Françoise Gaussen
Marie-Thérèse Geffroy
Jean-Marc Goursolas
Christian Janet
Jean-Marie de Ketele
Eric de Labarre

Jean Lardin
Nicole Le Douarin
Patricia Le Galloudec
Claude Lelièvre
Marie-Hélène Leloup
Jean-Pierre Mailles
Fulbert Meynard
Mélanie Opinel
Muriel Pénicaud
Michel Preljocaj
Jacqueline Quéniart
Benoît Raulin
Tom Schuller
Alain-Gérard Slama
Tzvetan Todorov
Matthieu Valet

Parlementaires associés

Pierre-Christophe Baguet – UDF
Jean-Claude Carle – UMP
Guy Geoffroy – UMP

Monique Papon – UMP
Pierre-André Périssol – UMP
X, Y, non désignés par le PS

Lors de son installation le 15 septembre 2003, la Commission se composait en outre :

- d'Olivier Guichard, membre de droit décédé ;
- de Jean-Claude Casanova, Jean-Marie Cavada, Hanifa Cherifi et Jacques Juliard qui ont démissionné pour des raisons personnelles ou professionnelles ;
- d'Elisabeth Altschull, Monique Canto-Sperber, Annie David (parlementaire associée – PCF) et Alain Finkielkraut qui ont démissionné par suite de désaccords avec tout ou partie du rapport.

Secrétariat de la Commission

Rapporteurs

Philippe Claus

Eric Deschavanne

Catherine Lacronique, *secrétaire générale*

Danièle Luccioni

Catherine Uhel, *responsable éditoriale du site Internet*

Webmestre

Olivier Colas, *responsable adjoint du site Internet*

Le Miroir du débat

Michel Villac, *rédacteur en chef*

Statistiques et administration

Sandrine Massé

Réponse au courrier

Annick Defer

Secrétaires

Marie-Thérèse La Spada, *secrétaire de rédaction*

Priscillia Lebertois

Marie-José Monnet

Annexe III

La « Bibliothèque du débat » sur cédérom *État des lieux complet de la question éducative 2003-2004*

Les treize publications¹ composant la « Bibliothèque du débat » comprennent, outre *Le Miroir du débat*, la diversité des éléments qui ont servi à préparer, compléter et analyser le grand débat national, ainsi que les outils qui ont permis à la Commission d'élaborer sa réflexion. Elles constituent un état des lieux complet de la question éducative en 2003-2004. En accompagnement de ces treize publications, le cédérom récapitule sous une forme électronique le corpus du débat, c'est-à-dire les gigantesques masses de documents qu'a produits le grand débat national, que ce soit toutes les synthèses qui sont parvenues par voie électronique ou les courriels et discussions sur les forums du site Internet de la Commission. La mise à disposition de tous ces éléments, à des fins de complément et d'archivage, concrétise le souci de transparence et de pédagogie dont la Commission fut animée à chacune des étapes de son activité.

A. Le corpus du débat

- Les synthèses des 13 000 débats
- Les archives des courriels
- Les archives des discussions sur le forum

B. Les treize publications

- *Le Miroir du débat*
- J.-C. Hardouin, A. Hussenet, G. Septours, N. Bottani : « Éléments pour un diagnostic sur l'École », document général préparatoire au débat national sur l'avenir de l'École, établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'École
- L'Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'École sur le rapport précédent « Éléments pour un diagnostic sur l'École »
- Deux documents de synthèse : Quelle École pour demain ? Éléments pour un constat

¹ Les publications sont visibles sur le site Internet de la Commission, www.debatnational.education.fr, le site du ministère de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr, et le site de la Documentation française, www.ladocumentationfrancaise.fr. On peut en outre se les procurer au ministère de l'Éducation nationale (Délégation à la Communication), à l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) et dans les centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP).

- Outils pour un débat
- Enquêtes complémentaires au débat
- L'analyse informatisée des synthèses des débats
- Le débat sur le site Internet de la Commission : analyse et synthèse des courriels et discussions sur le forum
- Les dialogues en direct de la Commission
- Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche
- Auditions et consultations de la Commission
- L'avis de l'Académie des sciences et l'avis de l'Académie des technologies
- Références bibliographiques sur la question éducative

Annexe IV

Liste des organisations, experts et personnalités entendus

Les anciens ministres de l'Éducation nationale, membres de droit de la commission

- Claude Allègre
- François Bayrou
- Jean-Pierre Chevènement

Les partis politiques représentés par des groupes au Parlement

- Parti Communiste Français (PCF)
- Parti Socialiste (PS)
- Union pour la Démocratie Française (UDF)
- Union pour un Mouvement Populaire (UMP)

Les fédérations de parents d'élèves, organisations patronales et confédérations syndicales représentées au conseil supérieur de l'éducation

- Confédération Française Démocratique du Travail (CFDT)
- Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (CFTC)
- Confédération Générale des Cadres (CGC)
- Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME)
- Confédération Générale du Travail (CGT)
- Confédération Générale du Travail – Force Ouvrière (CGT-FO)
- Confédération Syndicale de l'Éducation Nationale (CSEN)
- Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE)
- Fédération Syndicale Unitaire (FSU)
- Mouvement des Entreprises de France (MEDEF)
- Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public (PEEP)
- Union Nationale des Associations de Parents d'élèves de l'Enseignement Libre (UNAPEL)
- Union Nationale des Syndicats Autonomes (UNSA)

Les autres organisations syndicales et associations

- Association des Enseignants d'Activités Technologiques (AEAT)
- Association des Enseignants d'EPS (AEEPS)
- Association des Instituts de Rééducation (AIRE)
- Association de Loisirs, de Rencontres et d'Éducation pour les enfants et adolescents Précoces (ALREP)
- Association des Maires de France (AMF)
- Association Nationale des Directeurs de l'Éducation des Villes (ANDEV)
- Association Nationale des Français à l'Étranger (ANFE)
- Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés (APAJH)
- Assemblée Permanente des Chambres de Commerce et d'Industrie (APCCI)
- Assemblée Permanente des Chambres de Métiers (APCM)
- Associations des Professeurs de Lettres et de Langues Anciennes (APL, APLAES, APFLA-prépa, CNARELA, SEL)
- Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)
- Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP)
- Association des Professeurs Techniques et Chefs de Travaux (APROTECT)
- Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES)
- ATD Quart-Monde
- Comité de Coordination des Œuvres Mutualistes et Coopératives de l'Éducation nationale (CCOMCEN)
- Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM)
- Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP)
- Conseil Supérieur des Français à l'Étranger (CSFE)
- Défense des Enfants International, France (DEI)
- École & Territoire
- Éducation & Devenir
- Fédération des Associations pour l'Insertion sociale des personnes porteuses d'une Trisomie 21 (FAIT 21)
- Fédération Indépendante et Démocratique Lycéenne (FIDL)
- Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public (FLAREP)
- Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Éducation Nationale (FNAREN)

- Fédération Nationale pour l'Accompagnement Scolaire des Élèves Présentant un Handicap (FNASEPH)
- Indépendance et Direction (i.D)
- La Ligue de l'Enseignement
- Mouvement « Ni putes, Ni soumises »
- Mouvement Rural de la Jeunesse Chrétienne (MRJC)
- Fédération nationale de l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE)
- Observatoire des Zones Prioritaires (OZP)
- Association pour la Qualité de la Science Française (QSF)
- Associations et syndicats de psychologues de l'Éducation nationale (ACOPF, AFPS, SFP, SNES, SNUipp, SPEN-SNP)
- Société des agrégés de l'Université
- SOS Éducation
- Syndicat Général de l'Éducation Nationale (SGEN-CFDT)
- Syndicat National Autonome des Médecins de Santé Publique de l'Éducation Nationale (SNAMSPEN)
- Syndicat National de l'Édition (SNE)
- Syndicat National de l'Éducation Physique de l'enseignement public (SNEP)
- Syndicat National des Enseignements du Second degré (SNES)
- Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (SNESUP)
- Syndicat National de l'Enseignement Technique Action Autonome (SNETAA)
- Syndicat National des Inspecteurs d'Académie (SNIA)
- Syndicat National des Médecins Scolaires et Universitaires (SNMSU)
- Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et PEGC (SNUipp)
- Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation nationale (SNPDEN)
- Union Nationale des Associations Familiales (UNAF)
- Union Nationale des Associations Laïques Gestionnaires (UNALG)
- Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFR)
- Union Professionnelle Artisanale (UPA)

Les institutions publiques

- Conseil National du Développement Durable
- Cour des Comptes

- Défenseure des enfants
- Direction Éducation et Culture de la Commission Européenne
- Direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle, ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité
- Groupe Prospective des métiers et qualifications auprès du Commissariat général du Plan
- Mission Interministérielle de Lutte contre la Drogue et la Toxicomanie
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)

Les personnalités et les experts ¹

- Jean-Jacques Aillagon, Ministre de la Culture et de la Communication
- Nicole Ameline, Ministre déléguée à la Parité
- Anne Armand, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Olivier Arrouche, Professeur de mathématiques
- Jean-Louis Auduc, Directeur adjoint de l'IUFM de Créteil
- Jean-François Bach, Président du groupe de relecture des programmes des disciplines du pôle des sciences au collège
- Marc Baconnet, Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale
- Patrick Baranger, Directeur de l'IUFM de Lorraine
- Claude Bisson-Vaivre, Inspecteur d'académie chargé de la sous-direction des établissements et de la vie scolaire, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Alain Boissinot, Directeur du cabinet du Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
- Maryse Bonneville, Inspectrice de l'Éducation nationale des Yvelines
- Jean-Louis Borloo, Ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale
- Dominique Borne, Doyen de l'Inspection générale de l'Éducation nationale
- Thierry Bossard, Chef du service de l'Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
- Pascal Bouchard, Directeur de la rédaction de l'Agence Éducation Formation (AEF)
- Benoît Bouyx, Directeur adjoint de l'Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP)
- Lilian Bras, Instituteur

¹ La fonction de ces personnalités et experts est celle qu'ils avaient au moment de l'entretien.

- Michel Braunstein, Conseiller maître à la Cour des Comptes
- Delphine Cazaux, Directrice des ressources humaines, M6
- Gérard Champeyrache, Inspecteur de l'Éducation nationale à Paris
- Eric D'Hotelans, Vice-Président du directoire, M6
- Xavier Darcos, Ministre délégué à l'Enseignement scolaire
- Pierre Dasté, Inspecteur général honoraire de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
- François David, Président du Syndicat National des Chefs d'Établissement de l'Enseignement Catholique (SNCEEL)
- Jean David, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Marc Daydie, Principal
- Marc Debène, Recteur de l'académie de Rennes
- Michèle Debonneuil, Économiste
- Jean-Paul Delahaye, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Michel Dellacasagrande, Directeur des affaires financières du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Michel Delord, Représentant du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP)
- Jean-Pierre Demailly, Représentant du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP)
- Bernard Descomps, Président de la Commission nationale des Certifications Professionnelles
- Anne-Marie Duclos, Professeur de français
- Marie Duru-Bellat, Professeur de sociologie à l'université de Bourgogne
- Pierre-Yves Duwoye, Directeur des personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Caroline Eliachef, Psychanalyste
- Dominique Faguet, Principal adjoint
- Jean Ferrier, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Luc Ferry, Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
- Christian Gassien, Commandant de Police
- Marcel Gauchet, Philosophe
- Jean-Paul de Gaudemar, Directeur de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- André Gauron, Président du Haut Comité éducation, économie, emploi (HCEEE), Conseiller-maître à la Cour des Comptes

- Roger-François Gauthier, Inspecteur général de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
- Béatrice Gille, Inspecteur général de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
- Eliane Ginon, Présidente de l'Union Association Départementale de l'Association des Parents d'élèves de l'Enseignement Libre de l'Isère (UDAPEL)
- Thierry-Xavier Girardot, Directeur des affaires juridiques du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Bertrand Girod de l'Ain, Professeur émérite à l'université de Paris-Dauphine
- Bernard Gossot, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Mara Goyet, Professeur d'histoire-géographie
- Jacques Habert, Sénateur honoraire des Français à l'étranger
- René-Pierre Halter, Inspecteur de l'Éducation nationale – information et orientation, chef de mission au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Jean Hébrard, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Maryse Hénoque, Inspectrice honoraire de l'Éducation nationale – information et orientation
- Sonia Henrich, Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale, ancienne Présidente du Comité national de lutte contre la violence à l'école
- Michel Horps, Président de l'Association des Cadres Dirigeants de l'Industrie (ACADI)
- André Jacquet, Inspecteur d'académie honoraire
- Bernard Januel, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de la Savoie
- Sophie Jehel, chargée de mission Jeunesse au CSA
- Philippe Joutard, ancien Recteur, Président de la commission sur la technologie au collège
- Mathieu Kessler, Maître de conférences de philosophie à l'IUFM d'Orléans-Tours
- Jamila Krebs, Conseillère principale d'éducation
- Alain Lamassoure, Député européen, ancien Ministre
- Claude Lambert, ancien Recteur
- Daniel Leuret, ancien Secrétaire général du SNUipp
- Cécile Lebreton, Proviseur
- Brigitte Legendre, Directrice générale des éditions Play Bac

- Sylviane Léger, ancienne Directrice générale de l'action sociale du ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité
- André Legrand, ancien Recteur, Professeur de droit à l'université Paris X-Nanterre
- Jean-Marie Le Méné, Conseiller référendaire à la Cour des Comptes
- Christine Lemeux, Conseillère pédagogique nationale au ministère de la Santé et de la Protection Sociale
- Pierre Léna, Professeur des universités, Membre de l'Académie des sciences
- Ulf Lundgren, Professeur d'université, ancien Directeur général de l'agence d'évaluation et de pilotage du système éducatif suédois
- Lydia M'Bappe, Professeur d'anglais
- Laurent Maffeis, Chargé de mission « Loi Organique relative aux Lois de Finances » (LOLF) au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Jean-Michel Maillot, Professeur
- Dominique Marcilloux-Marcotte, Directrice d'école d'application
- William Marois, Recteur de l'académie de Montpellier
- Nicole Martin, Directrice d'école élémentaire
- Philippe Meirieu, Directeur de l'IUFM de Lyon, Professeur de sciences de l'Éducation
- Hélène Merlin-Kajman, Professeur à l'université Paris-III, Présidente de l'Observatoire de l'Éducation
- Denis Meuret, Professeur de sciences de l'Éducation à l'université de Bourgogne
- Claude Mesliand, ancien Recteur
- Pierre Mondon, Administrateur de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE)
- Jean-Marc Monteil, Directeur de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Marie-France Moraux, Directrice de l'encadrement du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Hélène Munoz, Inspectrice de l'Éducation nationale du Pas-de-Calais
- Janine Napolitano, Professeur
- Claude-Alain Nataf, ancien Président de l'union départementale de la Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement public (PEEP) de Paris
- Claude Pair, ancien Recteur
- Aline Peignault, Principale

- Claudine Peretti, Directrice de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- François Perret, Directeur du cabinet du ministre délégué à l'Enseignement scolaire
- Jacques Perrin, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Brigitte Perucca, Rédactrice en chef du *Monde de l'Éducation*
- Jean-Marie Petitclerc, Directeur de Valdocco, association de prévention de la violence des jeunes
- Nicole Pot, Directrice générale de l'Institut national de Recherches archéologiques préventives auprès du ministère de la Culture et de la Communication
- Antoine Prost, Professeur émérite, université Paris-I
- Alain Pujat, Inspecteur pédagogique régional de lettres, académie de Créteil
- Yves Quéré, Professeur émérite à l'École Polytechnique, membre de l'Académie des sciences
- Florence Refour, Conseillère principale d'éducation
- Stéphane Reina, Conseiller principal d'éducation
- René Rémond, Académicien, Président du groupe de relecture des programmes des disciplines du pôle des humanités au collège
- Christiane Robin, Parent d'élève déléguée de la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE)
- Michel Rocard, ancien Premier ministre
- Martine Safra, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Jérôme Saltet, Directeur associé des éditions Play Bac
- Jean-Pierre Sarmant, Inspecteur général de l'Éducation nationale, Président du comité de suivi national de la rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'École
- Claude Sauvageot, Chef de la mission éducation, économie, emploi à la direction de l'évaluation et la prospective du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Eléonore Schachtel, Professeur des écoles
- Claude Schmitt, Proviseur
- Jacques Sénecat, Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale
- Jacky Simon, Médiateur de l'Éducation nationale
- François de Singly, Professeur de sociologie à l'université Paris V-René Descartes
- Pierre-Henri Tavoillot, Maître de conférences à l'université Paris-IV, membre du Conseil national des programmes

- Jacques Thierry, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Bernard Toulemonde, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Dominique Tresgots, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale du Loir-et-Cher
- Gérard Trève, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale des Bouches-du-Rhône
- Jean-Michel Valadas, Inspecteur général de l'Éducation nationale, ancien Directeur du cabinet du ministre délégué à l'Enseignement professionnel
- Jean-Didier Vincent, ancien Président du Conseil National des Programmes (CNP)
- Pierre Vrignaud, Maître de conférences en psychologie différentielle, Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP)
- Claudie Vuillet, Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale
- Ingegerd Warnersson, ancien Ministre suédois de l'Éducation
- Laurent Wirth, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- Heinz Wismann, Chargé de mission sur l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité au cabinet du ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale, et de la Recherche
- Gérard Zaug, Procureur de la République à Lons-le-Saulnier
- Jean Zoro, ancien Président de l'Association des Enseignants d'EPS (AEEPS)