

COMMISSION DU DÉBAT NATIONAL SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE

Vers la réussite de tous les élèves



*Rapport de la Commission
présidée par Claude Thélot*

confidentiel provisoire

Rapport provisoire

Août 2004

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**

TABLE DES MATIÈRES

Préface	à venir
Synthèse	à venir
Introduction	1
Comment le rapport prend-il appui sur les résultats du grand débat national ?	1
Quel est le cadre politique et économique de l'École future ?.....	2
<i>Garantir par l'éducation le partage des valeurs démocratiques et républicaines ainsi que les conditions de la vie en commun</i>	3
<i>Inscrire l'École de la Nation dans l'horizon européen</i>	3
<i>L'adaptation de la formation à l'emploi : une tâche difficile et incertaine</i>	5
<i>Une ambition pour demain : réussir la formation tout au long de la vie</i>	5
La réforme de l'École est-elle souhaitable et possible ?.....	6
Quels sont les principes qui ont présidé à la rédaction du rapport ?.....	8

PREMIÈRE PARTIE

QUE SIGNIFIE « FAIRE RÉUSSIR TOUS LES ÉLÈVES » ?	
TROIS PRINCIPES	11
Que faut-il entendre par « réussite de tous les élèves » ?	12
Les trois missions prioritaires de l'École : éduquer, instruire, intégrer et promouvoir.....	14
Garantir les conditions de l'acte pédagogique, éduquer à vivre ensemble	14
<i>La mission éducative doit faire face aujourd'hui à de nouveaux défis</i>	15
<i>Une mission à refonder</i>	17
Maîtriser un socle commun et organiser la diversité des parcours	18
<i>Un socle de connaissances, de compétences et de règles de comportement</i>	19
<i>Organiser la diversité des parcours</i>	21
Promouvoir une École juste	21
<i>Renforcer l'égalité des chances</i>	22
<i>Vers une égalité des résultats</i>	24

SECONDE PARTIE

FAIRE VRAIMENT RÉUSSIR TOUS LES ÉLÈVES : HUIT PROGRAMMES D’ACTION	29
Chapitre 1 – La scolarité obligatoire : s’assurer que chaque élève maîtrise le socle commun et trouve sa voie de réussite	33
Définir le socle commun de l’indispensable, les enseignements obligatoires et les enseignements optionnels	33
Personnaliser les apprentissages pour que tous les élèves maîtrisent le socle commun	40
L’engagement de la Nation.....	44
Chapitre 2 – Repenser la définition et l’équilibre des voies de formations au lycée	47
Aménager l’organisation générale du lycée.....	48
<i>Donner à chaque diplôme une finalité sans ambiguïté</i>	48
<i>Diversifier dès la première année du lycée</i>	48
<i>Organiser des changements de parcours</i>	49
<i>Dans chaque voie identifier à partir de la première des séries typées</i>	49
<i>Mieux organiser l’entrée dans l’enseignement supérieur</i>	50
Créer et valoriser des formations conduisant aux métiers para-médicaux et de l’accompagnement des personnes	56
Élaborer un statut du lycéen professionnel	57
Créer une structure unique pour conduire une politique cohérente de l’enseignement et de la formation professionnels	58
La formation de la personne et l’éducation du citoyen.....	59
Chapitre 3 – Aider les élèves à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible	61
Trois engagements pour motiver les élèves en remédiant à l’orientation par défaut.....	62
Aider les élèves à construire un projet éclairé de formation.....	65
Fondre l’orientation et l’affectation	68
<i>Un conseil d’orientation aux missions élargies</i>	69
<i>Un nouveau dossier scolaire, personnalisé, c’est-à-dire adapté au projet de chaque élève</i>	69
Favoriser les changements de parcours.....	69
Chapitre 4 – Favoriser la mixité sociale sur tout le territoire	71
Hétérogénéité des élèves, sectorisation des établissements publics et polarisation de l’espace social.....	72
Les lignes d’action d’une politique de mixité sociale	73
<i>Une sectorisation des établissements publics maintenue, mais repensée et justifiée par une politique de qualité contrôlée</i>	74

<i>Une discrimination positive généralisée et beaucoup plus marquée qu'aujourd'hui</i>	75
<i>Agir de façon dérogatoire dans les établissements très difficiles</i>	76
<i>Expérimenter des mesures spécifiques dans les situations extrêmes</i>	77

Chapitre 5 – Renforcer la capacité d'action et la responsabilité

des établissements scolaires	79
Renforcer la fonction éducative	80
Développer la collégialité des pratiques pédagogiques	85
Améliorer le fonctionnement des établissements	88
<i>L'organisation des collèges et des lycées</i>	88
<i>L'organisation de l'école primaire</i>	90
<i>Valoriser la fonction de chef d'établissement</i>	91
Définir par contrat la politique des établissements et l'évaluer	92
<i>Développer l'évaluation des établissements et de leurs personnels</i> ...	93
<i>Mettre en place un pilotage de proximité</i>	94

Chapitre 6 – Dans l'équipe éducative, redéfinir

le métier d'enseignant	97
Des missions renouvelées pour instruire, accompagner et éduquer.....	98
<i>Une nouvelle définition de service liée aux missions renouvelées et aux contrats des établissements</i>	99
Recruter et former des enseignants : un défi pour la décennie à venir	101
<i>Un recrutement plus axé sur les compétences professionnelles</i>	101
<i>Un accès plus ouvert au métier d'enseignant</i>	103
<i>Une formation professionnelle initiale de deux ans fondée sur l'alternance</i>	104
Pour une gestion qualitative des ressources humaines	106
<i>La formation continue</i>	107
<i>Une évaluation renouvelée et utile</i>	107
<i>Une carrière qui commence mieux et qui puisse davantage se diversifier par la suite</i>	108

Chapitre 7 – Construire une éducation concertée

avec les parents	111
Ouvrir les établissements à tous les parents, aller à leur rencontre.....	112
<i>Organiser des liens individuels</i>	113
<i>Aller à la rencontre des parents éloignés</i>	114
<i>Impliquer des parents volontaires dans une relation enrichie</i>	115
<i>Définir des règles de prévention et de résolution des conflits interpersonnels</i>	116
<i>Aider les parents et échanger entre enseignants et parents</i>	117
Des représentants de parents pour participer au fonctionnement	

des établissements et du système éducatif	117
<i>Dans les établissements faciliter l'action des parents représentant tous les parents</i>	118
<i>Participer au pilotage du système éducatif</i>	118
Chapitre 8 – Former avec des partenaires	121
Ancrer l'établissement scolaire dans son environnement local	122
<i>Développer les activités péri-scolaires et ouvrir l'École sur le monde associatif</i>	123
<i>La ville, partenaire à privilégier</i>	123
Des partenariats pour mieux protéger les élèves.....	124
<i>Les partenaires sociaux et médicaux</i>	125
<i>Les partenaires institutionnels : police et justice</i>	126
Un partenariat avec les entreprises pour favoriser la découverte des métiers et améliorer la formation et l'insertion professionnelles	127
Éduquer avec et aux médias.....	128
Conclusion	133
<i>Confiance</i>	134
<i>Conduite</i>	135
Annexes	137
I – Lettre de mission adressée au président de la Commission.....	139
II – Composition de la Commission	141
III – La « Bibliothèque du débat »	143
IV – Liste des organisations, experts et personnalités entendus	144

ENCADRÉS

1.1 Les enseignements de la scolarité obligatoire : exemples.....	35
1.2 L'organisation possible de la scolarité obligatoire	43
2.1 Voies et séries au lycée : une illustration d'aménagement	51
3.1 Un exemple de dispositif d'éducation aux choix pour les élèves du cycle de diversification au collège.....	66
4.1 Pôle d'excellence et jumelage : deux exemples de discrimination positive plus individuelle.....	75
5.1 Ce que pourrait être une Charte de l'École.....	82
5.2 L'exemple d'une nouvelle fonction d'encadrement : la coordination de la personnalisation des apprentissages.....	86
5.3 Une possibilité d'organigramme de la direction d'un établissement du second degré.....	88
6.1 Un recrutement possible en deux temps distincts : concours ouvrant droit à la formation professionnelle, puis examen professionnel de titularisation.....	102
6.2 Un exemple d'organisation de la formation professionnelle initiale en deux ans.....	104
7.1 Deux exemples de dispositifs destinés à faciliter l'implication de tous les parents.....	113
7.2 Deux exemples de dispositifs pour rapprocher l'École des familles qui en sont éloignées	114
8.1 Cinq mesures possibles pour mieux accorder l'environnement médiatique avec les exigences de l'éducation de la jeunesse	129

Introduction

Le 15 septembre 2003, le Premier ministre installait la Commission du débat national sur l'avenir de l'École. 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 débat¹. 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. Pour l'essentiel, les préoccupations exprimées ont porté sur les modalités concrètes de fonctionnement de l'École – modalités susceptibles de favoriser ou d'entraver la réussite des élèves : ce ne sont ni les incertitudes à propos des missions de l'École ni les problèmes d'organisation et de gestion qui ont focalisé l'attention mais, parmi les sujets que la Commission avait retenus pour structurer le débat, 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.

¹Du 17 novembre 2003 au 17 janvier 2004, 26 000 réunions se sont tenues 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.

La Commission a entrepris de répondre à ces préoccupations en utilisant, au cours de la phase d'élaboration de sa réflexion, le savoir des experts 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 près de 130 experts et personnalités concernés par le fonctionnement du système éducatif² (voir annexe IV).

Elle s'est emparée de la priorité absolue fixée par le débat – **faire vraiment réussir tous les élèves** – pour en déduire trois grands principes :

- assurer les conditions de possibilité de l'acte pédagogique et du vivre ensemble à l'École, en développant notamment l'éducation à la civilité et à la citoyenneté pour faire face au défi que représente la montée de la violence, des incivilités, et du communautarisme ;
- garantir l'égalité des chances et des résultats, en considérant que la priorité doit être donnée aux conditions permettant aux plus faibles de réussir leur intégration sociale plutôt qu'à la défense, certes légitime et nécessaire, de l'élitisme républicain ;
- définir les contenus et les objectifs de l'École – en premier lieu un socle commun des connaissances, compétences et règles de comportements 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 dès l'issue du collège.

QUEL EST LE CADRE 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 un cadre défini à partir de quatre perspectives :

- la nécessité de renforcer l'éducation au vivre ensemble ;
- la prise en compte des conséquences de la construction européenne

² 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 annexe III) et publiés à des fins de complément et d'archivage.

- pour le système éducatif ;
- l’anticipation des besoins de l’économie ;
- la volonté de donner sens à l’ambition d’une éducation tout au long de la vie qui soit ouverte à tous.

Garantir par l’éducation le partage des valeurs démocratiques et républicaines ainsi que les conditions de la vie en commun

Si la pacification et la laïcisation des mœurs ainsi que le progrès vers l’égalité constituent les tendances lourdes de la société française, il n’en est pas moins vrai que celle-ci continuera d’être confrontée, à moyen terme comme elle l’est aujourd’hui, 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 – en particulier malheureusement chez les plus jeunes. 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 de l’encadrement traditionnel 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 deux points de vue :

- l’harmonisation, fondée sur les préoccupations communes, des politiques éducatives nationales ;
- la mise en place par le système éducatif des conditions susceptibles de favoriser l’intégration des citoyens français dans l’espace politique européen et la mobilité des travailleurs français dans l’espace économique européen et.

La politique commune ne se réduit 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 au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation.

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 qu'il a en charge 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 irrépressible 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. Anticipant ces situations de communication les familles et les jeunes investissent de plus en plus dans l'apprentissage de l'anglais ; d'ores et déjà, par exemple, sa connaissance moyenne par les jeunes Belges est plus forte que n'a jamais été la connaissance moyenne de la seconde langue nationale. Vouloir contrarier cette dynamique est 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. C'est pourquoi la Commission a estimé que cette matière devait faire partie du socle des indispensables qu'elle a proposé de définir, souhaitant ainsi que l'École de la Nation s'inscrive plus efficacement dans l'horizon de la construction européenne.

***L'adaptation de la formation à l'emploi :
une tâche difficile et incertaine***

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.

A défaut de calquer son offre de formation sur une prospective d'emplois, l'École devra intégrer les deux 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 ; mais l'incertitude de l'avenir conduit à souhaiter que cet accroissement ne se produise pas lors de la « formation initiale » : il devrait au contraire résulter de l'essor de la formation tout au long de la vie ;
- la part des emplois « peu qualifiés » ou requérant une qualification d'ordre « comportemental » ou « relationnel » demeurera considérable dans l'avenir : certains domaines d'activité (vente, services à la personne, etc.) devraient donner lieu à une création d'emplois importante ; dans les métiers d'employés et d'ouvriers peu qualifiés, la destruction des emplois sera plus que compensée par la nécessité de remplacer les départs massifs à la retraite qui vont intervenir à partir de 2005.

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

La mission première de l'École de demain sera d'assurer le socle commun qui devrait permettre à tous non seulement de s'insérer professionnellement et socialement mais aussi **d'apprendre à apprendre tout au long de la vie**. Cette seconde fonction du socle 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'accélérent, 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.

La Commission se réjouit de l'accord intervenu à ce sujet entre les partenaires sociaux le 20 septembre 2003. Elle considère avec intérêt la loi d'avril 2004 relative à la formation tout au long de la vie et au dialogue social qui en a résulté. Celle-ci entreprend de remédier aux carences de l'existant et elle ouvre un droit individuel à la formation de 20 heures par an, cumulables sur 6 ans et partiellement transférables.

La culture française valorise à l'excès le diplôme. C'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 (obtenus autrement) qu'en formation initiale**. C'est l'idée qui a présidé en 2002 à la loi sur la validation des acquis de l'expérience (VAE). La Commission 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 considère que le défi que l'École devra relever à l'horizon des deux décennies à venir peut difficilement se traduire en termes de niveaux d'étude, ou même de diplôme, atteints par telle ou telle proportion d'une classe d'âge. **Il vaudrait mieux s'assurer que l'ensemble d'une classe d'âge maîtrise, à l'issue de la scolarité obligatoire, les compétences nécessaires (notamment comportementales) à une vie personnelle et à une intégration sociale 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'apprentissages et des parcours de formation pourrait faire l'objet d'un relatif consensus dans la société française. La maîtrise du socle, l'accès à un rythme d'apprentissage personnalisé et le choix d'une voie d'enseignement adaptée à ses intérêts et à ses capacités devraient du reste assurer à chaque jeune la possibilité de poursuivre avec succès des études. L'élévation globale du niveau d'étude et de diplôme de la jeunesse pourrait ainsi constituer moins un objectif du système éducatif qu'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 toujours en percevoir la cohérence ni les finalités ; la pertinence de grandes orientations telles que le collège unique ou l'ambition de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau de baccalauréat a parfois été mise en question. La Commission estime que la réforme de l'École n'a de sens que si elle est ordonnée à une finalité clairement définie, consensuelle 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 pas vocation à répondre à toutes les attentes émanant de la société ni à porter remède à tous ses maux. Il lui faut se recentrer sur ce qui demeure sa mission première : faire maîtriser par tous les élèves les savoirs et les compétences jugés indispensables ou fondamentaux et qui ne peuvent s'acquérir que 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 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 départ à la retraite, entre 2003 et 2012, de 43% des enseignants et de 64% des cadres qui, s'il confronte l'École au défi d'assurer un recrutement de qualité, offre l'opportunité de renouveler et de revaloriser ces métiers.

QUELS SONT LES PRINCIPES QUI ONT PRÉSIDÉ À LA RÉDACTION DU RAPPORT ?

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.

C'est en ce sens qu'il faut interpréter les **huit programmes d'action** : 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, renouveler le métier d'enseignant, construire une éducation concertée avec les parents, enfin développer des partenariats. Les propositions contenues dans chacun de ces programmes 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.

La Commission a choisi de présenter un rapport énonçant le plus sobrement possible d'une part les trois grands principes 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). L'audace dont fait preuve la Commission en suggérant des évolutions souhaitables se tempère toutefois par sa volonté de distinguer, dans le cadre de chacun des programmes d'actions, entre les recommandations et propositions générales de la réforme – sur lesquelles elle s'engage fermement – et les modalités précises de leur 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.

PREMIÈRE PARTIE



**Que signifie « faire réussir
tous les élèves » ?**

Trois principes

Que signifie « faire réussir tous les élèves » ?

Trois principes

Les Français qui se sont exprimés, 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.

Pour que l'ambition de faire réussir tous les élèves devienne réalité, l'École doit s'engager à respecter trois principes.

A. 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.

B. L'École s'assure de la maîtrise d'un socle commun 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 une évaluation régulière. 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.

C. L'École s'efforce d'être juste c'est-à-dire promeut l'égalité des chances et des résultats en égalisant l'efficacité de l'offre, 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, y compris tout au long de la vie.

Satisfaire à ces principes requiert que l'École assume sa singularité tout en s'affirmant comme un véritable partenaire pour son environnement. Elle a besoin d'établissements scolaires responsables et mobilisés, 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 exigent simplement 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 second 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, dans leur majorité, ont semble-t-il considéré les sujets relatifs aux missions de l'École comme trop généraux, et ceux portant sur le fonctionnement du système comme trop techniques. Mais en choisissant de débattre sur le *Comment* plutôt que sur le *En vue de quoi*, ils 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.

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 considérée comme « normale ». C'est pour cela que le rapport propose que soit définie une culture commune – plus précisément un « socle de l'indispensable » 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 afin de leur offrir le plus possible de diversité et de souplesse, une fois acquise l'indispensable culture commune. Une École de masse ne doit pas être, au risque d'être aussi une École de l'exclusion, une École de l'homogénéité. L'École doit, avec et après la maîtrise du socle, permettre des parcours et des apprentissages divers, ouverts et donnant le plus de chances possibles aux élèves. 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 se définit 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 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 et des résultats**. L'expression du mérite et du talent des élèves ne doit pas être freinée par les inégalités de l'offre scolaire qui viendraient 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 discrimination positive. Elle peut, ce faisant, assumer sereinement de promouvoir une élite scolaire afin de doter la Nation des cadres dont elle aura besoin – au plan 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 trois 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 trois 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, restaurer l'ordre et la confiance 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, en particulier 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 le pays, elle se donne pour ambition de compenser les effets des inégalités sociales de départ afin de donner 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 qui demeurent 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 été peut-être un peu 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 ne le veulent pas, 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 de la structure familiale classique 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 et clairement identifiée.** Face à des élèves de plus en plus fréquemment malmenés par la vie, les enseignants éprouvent en conséquence 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 démultiplication des appels adressés à l'École que cette situation engendre est reçue de manière très variée 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 d'ouverture sur 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 peut se concevoir 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 pourrait aller 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 n'est pas question de ne plus croire, mais dont la seule énonciation 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. Pour ce faire il convient 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 doit précéder l'initiation à la politique. Les élèves doivent d'abord apprendre à respecter la loi, à se conformer aux règles de la vie commune et à se maîtriser. 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 la République.

MAÎTRISER UN SOCLE COMMUN 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 être **constitué de 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 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 sur la maîtrise du socle ;

- **son défaut de maîtrise ouvre un droit** : qu'une petite part d'une génération ne parvienne pas à maîtriser le socle commun à l'issue de la scolarité obligatoire est, en dépit des améliorations qui seront apportées à l'École, à craindre ; les jeunes dans cette situation se voient ouvert une créance spécifique sur la société pour 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. Ainsi, à titre d'exemple, de l'ordre de 15% des élèves entrent au collège sans maîtriser, en lecture, écriture et calcul, les bases nécessaires à la réussite de leur scolarité. Et, plus grave encore, cette proportion, qui est certes plus faible qu'il y a quelques décennies, n'a pas diminué depuis dix ans. Il est donc urgent, si l'on veut que tous les élèves réussissent vraiment à l'École, de remédier à ces deux carences, de définition et de maîtrise du socle commun.

Un socle 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 lesquels il est nécessaire de choisir au nom des valeurs que l'on veut promouvoir.

Le socle 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, ceux-ci constituent un assemblage parfois lourd, manquant de cohérence, peu motivant et dont les évaluations montrent que trop d'élèves échouent à le maîtriser.

Cinq principes peuvent être énoncés pour aider à définir un socle commun.

« **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 devant être 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 doivent 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 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...) ne sont pas parvenues à faire émerger un socle accessible à tous les élèves. Les trois volumes (éditions XO – Scéren-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.

Personnalisation des apprentissages. L'école et le collège qui sont depuis la loi d'orientation de 1989 organisés en cycles, n'ont pas, 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 ne constituant pas la totalité de ce qui est enseigné à l'école et au collège, des enseignements de statuts différents peuvent être proposés. 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 professionnel 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 aller vers celle des résultats, ce qui implique entre autres de considérer les 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 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, 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. Cette considérable croissance 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 choisi.

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 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.** L'offre scolaire n'est pas identique et

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 de mettre 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 et les modalités de la mesure du mérite introduisent des biais culturels. La sélection scolaire a, de plus, un effet multiplicateur de ces inégalités qui ne cessent de se creuser aux 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 (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. 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 et de la discrimination positive. 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 très 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 une égalité de résultats

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 analphabètes, 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 une certaine égalité des résultats constituée par 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 réquisits 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, d'abord, supprimer. 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 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.

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.

Promouvoir 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, mais aussi comme une « nouvelle chance » offerte tout au long de la vie professionnelle. Il ne s'agit pas d'une seconde chance liée à l'échec de la formation initiale, mais d'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'association entre les Français et leur École, en améliorant la lisibilité de celle-ci par une explicitation de ses valeurs, de ses objectifs, de ses usages et de son fonctionnement. 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 son habillement, 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) 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.

Enfin, la réussite de tous les élèves repose, au-delà de leur effort 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 peuvent à eux seuls, précisément parce qu'ils sont inégalement partagés, 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. D'autre part, éduquer, c'est au départ 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 oeuvrant 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 particulier. La Commission considère que ces huit programmes fondamentaux sont de nature, dans l'esprit des principes précédents, 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 premières relèvent plutôt d'objectifs : réorganiser la scolarité obligatoire, aménager les voies au lycée, repenser l'orientation des élèves, favoriser la mixité sociale. Les quatre suivantes relèvent quant à elles de l'organisation et du fonctionnement, et sont au service, en quelque sorte, des premières : 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 et trouve sa voie de réussite

L'enseignement obligatoire est le moment 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 d'un socle commun énumérant ce qui est indispensable, par exemple les fonctions primordiales suivantes : lire, écrire, compter, s'exprimer (y compris en anglais de communication internationale), cliquer et vivre en société ;
- que le socle commun soit défini dans ses grandes lignes par le Parlement, puis précisé par une autorité indépendante ;
- une personnalisation des apprentissages qui garantisse que tous les élèves maîtrisent le socle commun ;
- que cette maîtrise se conjugue dès la scolarité obligatoire avec une diversification des enseignements.



DÉFINIR LE SOCLE COMMUN DE L'INDISPENSABLE, LES ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES ET LES ENSEIGNEMENTS OPTIONNELS

L'École doit d'une part transmettre à tous les élèves un socle commun à travers des enseignements obligatoires, et d'autre part conduire chacun sur son terrain de réussite à travers des enseignements complémentaires.

Le socle commun se définit avant tout par ses finalités. Il s'agit des acquis indispensables en termes de connaissances, de compétences, et de règles de comportement que la Nation française veut voir transmettre à tous les élèves pour que ceux-ci puissent notamment aller plus loin vers une formation réussie, s'épanouir dans leur vie de citoyen et d'actif, adopter des comportements responsables en société et développer une 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 parallèle, chaque élève doit pouvoir trouver sa voie de réussite. En permettant à chaque jeune, une fois le socle commun des « indispensables » solidement maîtrisé, d'aborder et d'approfondir des enseignements complémentaires choisis 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.

C'est le sens des deux grandes catégories d'enseignements proposés : d'un côté, au titre des **enseignements obligatoires**, l'apprentissage du socle commun ainsi que d'autres champs – dont la culture générale, la technologie, le travail manuel, l'éducation physique et sportive (EPS), les arts, les langues vivantes, la découverte des métiers – ; d'un autre côté, des **enseignements optionnels** permettant la diversification des parcours et la découverte par l'élève de son excellence dans un domaine.

De cette définition découle une réorganisation de la scolarité obligatoire proposée par la Commission et qui repose sur :

- une différenciation des enseignements fondée sur un double partage : entre des enseignements obligatoires et des enseignements optionnels, et, au sein des enseignements obligatoires, entre ce qui relève du socle et ce qui n'en relève pas.
- des parcours personnalisés pour les élèves au cours de la scolarité obligatoire que la Commission propose d'organiser en trois cycles.

Cinq exigences accompagnent et permettent de préciser cette réorganisation :

- 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 ;
- 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 ;
- atténuer la rupture entre écoles maternelle et élémentaire, puis entre école élémentaire et collège ;
- avancer, en conséquence, à cinq ans l'âge de la scolarité obligatoire de manière à ce que celle-ci commence en grande section de l'école maternelle ;
- proposer à ceux qui ne maîtriseraient pas le socle à l'issue de la scolarité obligatoire un droit à une formation complémentaire dans le

cadre du nouveau droit à une formation tout au long de la vie.

Cette réorganisation sera d'autant plus bénéfique aux élèves qu'ils auront profité de la petite et moyenne section de l'école maternelle. Ces classes jouent en effet un rôle de première importance, d'une part pour assurer une maîtrise progressive du langage par les nombreuses situations d'échanges proposées et d'autre part pour aider l'élève à trouver ses repères, sa place dans le groupe et s'appropriier les premières règles de vie commune.

La définition précise de la réorganisation de la scolarité obligatoire, notamment du socle de l'indispensable, relève, selon la Commission, de la Nation (cf. ci-après). Néanmoins, à titre d'illustration, l'encadré 1.1 et le tableau ci-dessous décrivent une définition possible des enseignements obligatoires (dont le socle) et des enseignements optionnels ; et le second une organisation de la scolarité.

ENCADRÉ 1.1

LES ENSEIGNEMENTS DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE : EXEMPLES

Enseignements obligatoires et enseignements optionnels

La scolarité est constituée d'enseignements obligatoires et d'enseignements optionnels. Sont obligatoires, et communs à tous, les enseignements jugés fondamentaux. Les enseignements optionnels permettent l'éclosion d'une excellence chez tous les élèves.

Des enseignements obligatoires

Les enseignements obligatoires incluent le socle des indispensables (voir ci-dessous), la culture générale (qui au cycle de diversification – voir l'encadré suivant – se divise en un pôle « Humanités » et un pôle « Sciences »), l'EPS, les arts, une langue vivante, la découverte des métiers, la technologie et le travail manuel. 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 équivalente dignité et ouvrir des voies de réussite valorisées et diversifiées.

Des enseignements optionnels

Pour tenir compte de la diversité des goûts, des aptitudes et des talents et sans pour autant créer des filières au sein de l'École obligatoire ni rompre avec l'unité de l'enseignement, le système éducatif doit offrir, surtout à partir du collège, une part importante d'enseignements optionnels (voir tableau). Cette diversification, à l'intérieur du temps scolaire, servira l'orientation future des élèves et permettra à un maximum d'entre eux de construire une image positive d'eux-mêmes – leur

excellence dans un domaine particulier étant reconnue par l'École. C'est le moyen d'empêcher que bon nombre d'élèves quittent l'École marqués, pour la vie, par l'échec.

Au sein des enseignements obligatoires : un socle commun défini pour chaque étape de la scolarité

Le socle commun contient, parmi les enseignements obligatoires, les éléments jugés indispensables 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 propose que le socle soit 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.

1. Deux piliers : la langue et les mathématiques

Assurer la maîtrise de la **langue française** est la première tâche de l'École. 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. Il va de soi que la maîtrise de la langue française ne s'acquiert pas seulement par des exercices de langue, mais aussi par une certaine familiarité avec des textes écrits, narratifs, littéraires, historiques, scientifiques, etc. La fréquentation quotidienne de livres est à cet égard indispensable. L'usage du livre, notamment pour apprendre à lire, devrait être plus répandu qu'aujourd'hui afin que cesse l'abus des photocopies dans l'école élémentaires. 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 ». La résolution de problèmes doit être au cœur des apprentissages, à la fois comme but de l'acquisition des connaissances et comme moyen de permettre 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.

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

La Commission attire l'attention sur deux savoir-faire proposés, à titre d'illustration, comme pouvant faire partie du socle commun :

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.

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 en ayant recours aux 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) 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).

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

L'éducation au vivre ensemble, dès l'école primaire, engage activement tous les élèves. Son champ s'étend de la politesse au politique. 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. 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, 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'une initiation à l'économie et au droit.

LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE : TABLEAU D'ENSEMBLE

Exigences Cycles	Enseignements obligatoires fondamentaux		Enseignements optionnels
	<i>Les enseignements listés ci-dessous occupent la totalité du temps scolaire</i>		
	Socle commun indispensable	Hors socle commun	
I Apprentissage	Parler, lire, écrire Compter <i>Vivre ensemble</i>	EPS Arts	Renforcer l'indispensable
II Approfondissement	Maîtrise de la langue Calcul Anglais de communication internationale Technologie de l'information et de la communication <i>Vivre ensemble</i>	EPS Arts Travail manuel Culture générale	Renforcer l'indispensable Options et/ ou approfondissement
III Diversification	Maîtrise de la langue et des discours Opérations mathématiques Anglais de communication internationale Technologie de l'information et de la communication Formation de la personne et éducation du citoyen	EPS Arts Langue vivante <i>Découverte de l'entreprise et des métiers</i> Travail manuel Technologie Humanités Sciences	Renforcer l'indispensable Diversification : - mathématiques - lettres - sciences - humanités - technologie et <i>découverte de l'entreprise et des métiers</i> - travail manuel - langues vivantes - langues anciennes - EPS - arts

En *italique* les exigences non disciplinaires ne faisant pas l'objet d'un enseignement au sens classique du terme

PERSONNALISER LES APPRENTISSAGES POUR QUE TOUS LES ÉLÈVES MAÎTRISENT LE SOCLE COMMUN

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 l'absorber, l'organisation de la classe sont, pour l'essentiel, uniformes pour tous les élèves. Ceci conduit à condamner un certain pourcentage d'élèves à l'échec, qui souvent ne sont pas en mesure d'acquérir, 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, 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 doit reposer sur des outils communs et, en particulier, plus souvent sur des livres qu'aujourd'hui.

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 le faut, pour acquérir le seul contenu du socle commun. Si la moitié du temps suffit à un autre, celui-ci doit pouvoir aller plus loin selon son talent et consacrer le solde de la durée aux autres enseignements, obligatoires ou optionnels, proposés à côté du socle. 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 (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 considérés comme indispensables.

Cette personnalisation devrait avoir lieu tout au long de la scolarité obligatoire.

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 de répartir, entre les écoles, les enseignants qui exercent actuellement dans les réseaux d’aide aux élèves en difficulté. À l’avenir, aucun enseignant ne devrait donc être cantonné à telle ou telle mission (élèves en difficulté, consolidation, etc.) ; tous seront des spécialistes du traitement de l’hétérogénéité des élèves et contribueront à la collégialité des pratiques pédagogiques dans le contexte de décroissements 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 de cycle 1 et 2. 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).

Dans le collège, la personnalisation des apprentissages devrait résulter du renouvellement du métier d’enseignant préconisé par la Commission (voir chapitre 6), puisque l’accompagnement des élèves fait explicitement partie, dans ce renouvellement, du métier d’enseignant du collège.

Dans l’école primaire comme dans le collège, enfin, la maîtrise du socle de l’indispensable devrait résulter aussi de la suggestion de la Commission que deux ou trois fois par semaine les écoliers et les collégiens restent dans l’établissement jusqu’à 18h00 ou 18h30 pour bénéficier de périodes d’accompagnement (voir chapitre 5).

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 attendu, 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 atteindre la maîtrise attendue, soit des dispositifs spécialisés tenant compte des troubles diagnostiqués.

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 y faisant souffrir les autres élèves et les 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 de droit commun 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 pourra intervenir pour faciliter et accompagner l'intégration des enfants handicapés, que la Commission appelle de ses vœux. Les classes spécialisées, intégrées dans les écoles et les collèges, sont très précieuses pour certains enfants. Cependant, des établissements médicaux-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

Trois cycles pourraient scander les différentes étapes de la scolarité obligatoire :

Cycle d'apprentissage. 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 ajoute une pratique des arts et du sport.

Cycle d'approfondissement. Il correspond aux quatre classes : Cours élémentaire II, Cours moyen I et II, auxquelles s'ajoute la 6^e. Les éléments de base sont approfondis tandis que de nouveaux champs sont introduits. Dans ce cycle la maîtrise du socle conditionne la possibilité de suivre des enseignements optionnels. Le fait que ce cycle est 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 sont proposés de manière optionnelle afin que chacun puisse trouver une voie de réussite. De cette manière, ce cycle prépare aux futurs choix d'orientation.

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 rapide devront ainsi parcourir le cycle en un an de moins et des élèves en difficulté ou à rythme de progression 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 cycle préconisées par la Commission devraient permettre de faire acquérir le socle à tous les élèves. La Commission a posé comme exigence que la maîtrise des éléments du socle attendus 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 vieillissants 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 et d'évaluer les acquis des élèves dans les autres enseignements suivis, qu'ils soient obligatoires ou optionnels.

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 validés 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 d'autres enseignements en correspondance avec leur projet de formation (voir chapitre 3).

Les élèves qui n'ont pas validé le socle n'ont pas vocation à poursuivre leur formation initiale parce qu'elle ne peut conduire qu'à l'échec. Ils ont, en revanche, une créance leur permettant ultérieurement de bénéficier d'une formation qui, articulée avec leur expérience, complètera leur maîtrise du socle et pourra déboucher sur une validation adaptée à leur 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 être 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 nécessaire d'associer à la définition du socle le Parlement. D'autre part, il lui semble également souhaitable qu'une autorité indépendante soit chargée de déterminer

précisément les éléments du socle commun et, au-delà, d'écrire les programmes. 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 l'autorité indépendante devra respecter pour déterminer les éléments du socle commun.

Les fonctions précises d'élaboration du socle (définition de ce qui est indispensable à chaque seuil), d'écriture des programmes et d'évaluation sont assurées par un **Haut Conseil de l'Éducation**, autorité indépendante composée de personnalités diverses dont la majorité ne sont pas des experts du système éducatif. Il accompagne la définition du socle et des programmes, d'un cahier des charges destiné à encadrer l'élaboration des outils pédagogique et notamment des manuels scolaires. Il vérifie l'application de ce cahier des charges.

Pour assurer ses missions, le Haut Conseil 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 (HCEE) :

- 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 comportements par les élèves.

Le Haut Conseil de l'Éducation 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 au métier qu'ils aborderont soit directement à la fin de leurs études secondaires, soit après des 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 de 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 d'une 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 aujourd'hui soulève 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. En particulier, la Commission ne préconise pas une structure unique d'établissement : le lycée peut être polyvalent, c'est-à-dire où toutes les voies 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 conduisent 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. Ceci conduit à réaffirmer avec netteté cette vocation pour ce dernier. 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. Dans le lycée, le baccalauréat est évidemment de cette nature (hors le baccalauréat professionnel) ; 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 obligatoires et aux choix d'options. 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 conduisant directement à une insertion dans la vie professionnelle, les voies conduisant à des études supérieures courtes articulées à des professions ou des domaines identifiés, enfin les voies conduisant 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 (et qui pourrait par exemple comprendre du français, des mathématiques, de l'anglais de communication internationale, et la formation de la personne). Dans les lycées d'enseignement généraux et technologiques 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 1^{ère}. **Les passerelles devront être redéfinies** et chacun devra pouvoir prendre connaissance clairement des critères et des modalités permettant les réorientations. On s'efforcera de prendre en compte les acquis des élèves 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

Au-delà de la première année (pour les voies conduisant à des poursuites d'études) ou du BEP (pour la voie professionnelle), **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 élimineraient 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 suivies d'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 recentrer 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 reformule à nouveau et demande que le ministère de l'Éducation nationale ait 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 pré-requis mieux adaptés aux études qu'ils offrent et à la finalité professionnelle de ces dernières**. Il ne lui 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 doivent s'insérer rapidement 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 bac 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 bacs professionnels et sa justification, d'autre part personnaliser la longueur de cette préparation selon les élèves. Dans la préparation

du bac 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 bac professionnel mais à des formations et des diplômes pilotés par le ministère chargé de la Santé ou de l'Action sociale, auxquels on accède par concours (préparant aux métiers d'aides-soignant(e)s, d'assistant(e)s de vie sociale, d'aides médico-psychologique, etc.).

Les voies conduisant 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 conduisant 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-arts appliqués
- une voie santé et action sociale (voir ci-après dans le texte).

Les voies conduisant à des études supérieures longues

Au niveau de la seconde, 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 seconde, de ne pas être engagé à l'excès dans une voie et de favoriser d'éventuels changements de parcours.

Il est souhaitable, tant en seconde 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 typées à partir de la première

La Commission n'a pas vocation à redéfinir de manière exhaustive les différentes séries qui constitueraient, selon ses vœux, les séries à partir de la première. 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 menant 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).

Dans l'enseignement menant 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, et ainsi, avec ceux qui sont engagés dans des voies menant aux études supérieures courtes à coloration technologique, augmenter le vivier des futurs ingénieurs, scientifiques et techniciens dont notre pays a besoin.

Voie et séries des Humanités. À titre d'exemple, voici l'évolution que pourrait connaître la voie des **Humanités**. Pour revaloriser cette 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-littérature** : cette série privilégierait une formation classique (littérature française, littérature francophone, littératures étrangères, latin, grec, ...) ; l'enseignement de la philosophie dès la première 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 seconde ou de la première, pour laquelle seules

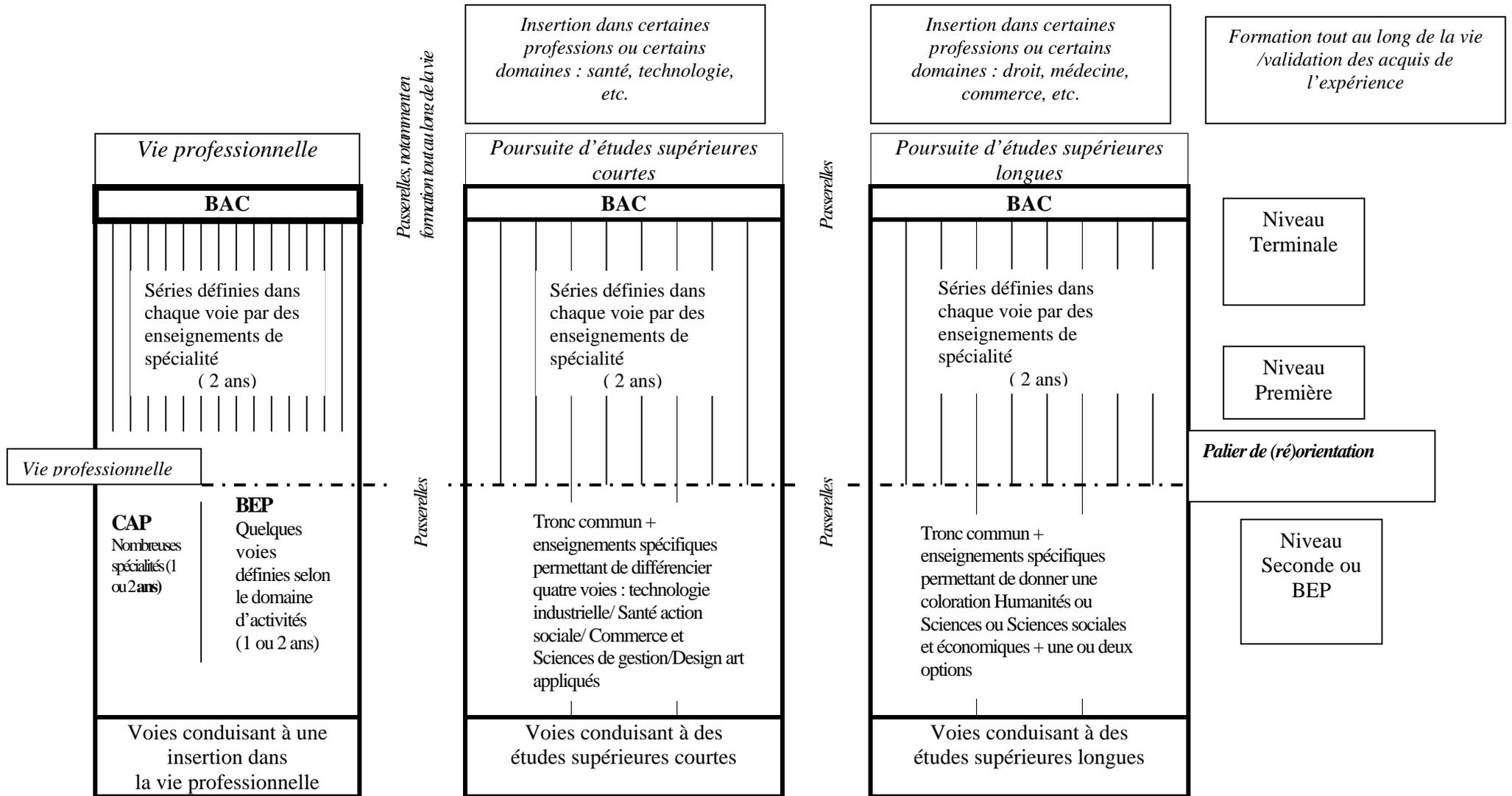
des compétences en compréhension et communication écrites et orales seraient requises et évaluées. Dans cette série l'étude de la langue française est évidemment une priorité, car sa maîtrise doit autoriser le choix de carrières dans l'interprétariat, dans la traduction et dans les échanges internationaux.

– 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 et 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 série **arts**, où l'accent serait mis sur tout ou partie des différents arts (peinture, théâtre, cinéma, photographie, musique, etc.).

VOIES ET SÉRIES AU LYCÉE : UNE ILLUSTRATION D'AMÉNAGEMENT



CRÉER ET VALORISER DES FORMATIONS CONDUISANT AUX MÉTIERS PARA-MÉDICAUX 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 promu et beaucoup mieux présenté 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 conduisant 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(e), 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 (infirmiers, kinésithérapeutes, techniciens de laboratoire, assistant(e)s sociaux, éducateurs, 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 reconstruire.**

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. Toutefois les voies professionnelles peuvent et doivent évoluer dans le sens du progrès. C'est dans ce sens que la Commission recommande :

- l'introduction, comme enseignements fondamentaux obligatoires 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 plus haut) ;
- 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 est en quelque sorte « intermédiaire » entre un lycéen engagé dans les voies menant aux études supérieures, et un apprenti, qui, lui, est déjà un actif professionnel. L'existence de cette rémunération est justifiable 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. Cette rémunération, dont le montant serait modulé notamment suivant le niveau d'études, 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 c'est à ce propos que la Commission recommande la seule modification de l'administration centrale de son rapport.

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 bacs 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. Mais 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, favorisant la libre circulation des personnes dans l'Union.

Aussi, recommande-t-elle qu'une **structure unique soit responsable au niveau national de tous ces sujets**, par exemple une délégation interministérielle, ou une direction sous double tutelle (Éducation et Travail), constituée 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, ainsi que l'enseignement du fait religieux. 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 qu'a souvent disparu 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, 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**. 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 qui l'entoure où il devient un véritable acteur. Ainsi, à titre d'exemple, et pour marier engagement, motivation et réussite au baccalauréat, on pourrait offrir aux lycéens reçus avec mention une bourse permettant de réaliser un projet de voyage et de séjour à l'étranger de quelques mois, qu'ils auraient conçu durant leurs années de lycée.

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 désirs 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 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

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.

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 été orientés dans la voie professionnelle – proportion considérable) est aussi un facteur de démotivation important. Faire disparaître cette anomalie, et, plus généralement, améliorer l'orientation est donc de nature à 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 : le processus d'orientation-éducation prôné semble sans lien avec le processus d'orientation-affectation où les résultats scolaires de l'élève constituent le critère dominant. 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*, ce soient les synthèses issues des lycées professionnels ou des centres de formation des apprentis (CFA) qui soient 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 très marquante : 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 ;
- favoriser 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 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 **trois conditions de mise en œuvre.**

La première d'entre elles relève de **l'ordre de mise en place des propositions.** Avant de respecter au mieux le projet éclairé des élèves, il est indispensable de s'assurer que :

- la définition et l'équilibre des voies de formation au lycée soient repensées, 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 ci-après) ;
- 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 fuligineux.

La seconde condition relève de la nécessité 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.

La troisième condition concerne **l'information** que la Commission souhaite voir mieux coordonnée et partagée. Au niveau le plus proche des élèves, des actions, telles les forums des métiers, associant les employeurs et services d'orientation pourraient être aisément systématisées. 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...), 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 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 praticiens 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 projets, mais aussi de les confronter à ses appétences scolaires, à ses efforts 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 auto-évaluation par

exemple. Tout en s'enracinant dans les enseignements obligatoires et optionnels redéfinis, ce domaine de formation requiert une plage horaire spécifique et un encadrement adapté. Chaque élève pourrait, par exemple, se voir attaché 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, par contre, 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. D'autre part, 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 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 les élèves du cycle en charge, 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 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. C'est eux qui, principalement, informent les élèves sur le monde du travail.

L'équipe éducative 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...) d'autre part.

L'éducation aux choix et l'orientation effective des élèves qui en résulte doit 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, complètent et permettent de coordonner les enseignements « pratiques et optionnels ». Dans ce cas, la présence simultanée de ce volume horaire et de celui consacré à la formation de la personne et à 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 troisième, **le conseil d'orientation valide** ce processus.

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. C'est le « **conseil d'orientation** », couronnement du cycle de diversification du collège, 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 où 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 obligatoires et optionnels 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 (SVT).

FAVORISER LES CHANGEMENTS DE PARCOURS

L'essentiel de ce chapitre a porté sur le collègue 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 de discrimination positive ambitieuse et globale ;
- 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 et/ou les ressources et en allant jusqu'à la fermeture éventuelle d'établissements.



Les Français ont exprimé, au cours du débat une conception égalitaire de l'École qui assurerait, dans tous les établissements scolaires, 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, si c'est dans l'enseignement public, 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 ses effets sont parfois opposés aux résultats escomptés, c'est-à-dire favorisent une « ghettoïsation » des établissements scolaires, renforcée par des stratégies d'évitement des familles et des inscriptions dans le privé, notamment pour les situations les plus graves, celles où elle devrait produire ses effets les plus importants.

HÉTÉROGÉNÉITE 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 trouver une traduction 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 à ce niveau. 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, au niveau de 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. Elle 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 de l'indispensable, puis, au-delà, d'une adaptation à la diversité des élèves.

- Troisièmement, il faut reconnaître que la qualité de l'éducation n'est pas égale partout : 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'établissements), cela n'empêche pas la qualité d'être difficile à assurer, ou même d'être insuffisante dans un certain nombre d'établissements défavorisés du fait de l'origine 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 du 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

Aussi la Commission préconise-t-elle 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 égalité de résultats partout 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 soumis à la sectorisation, ils se doivent de respecter les termes de la loi de 1959, donc de ne pas pratiquer de discrimination entre les élèves qui demandent à y être inscrits, selon leur origine, sociale, ethnique, religieuse, etc.

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

- une discrimination positive généralisée et beaucoup plus marquée ;
- une action dérogatoire dans les établissements très difficiles ;
- des expérimentations de recomposition dans les cas extrêmes.

***Une discrimination positive généralisée
et beaucoup plus marquée qu'aujourd'hui***

Il convient d'abord de **traiter directement les effets néfastes de la ségrégation en conduisant une politique de discrimination positive 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 en outre chaque établissement, qu'il soit public ou privé sous contrat d'association, à prévoir explicitement (dans son principe et ses modalités) dans son 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, et 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 DE DISCRIMINATION POSITIVE PLUS INDIVIDUELLE

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 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 de résultats 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 discrimination même renforcée risque de ne pas suffire à surmonter efficacement les handicaps de l'environnement et des élèves. La Commission recommande alors de ne pas hésiter, dans ces cas, à l'accompagner de **mesures dérogatoires** : nominations (de chefs d'établissement, d'enseignants, de personnels ATOSS), pratiques pédagogiques (réduction du service des enseignants, concentration sur quelques points du programme, individualisation et mise en œuvre de dispositifs spécifiques, etc.), partenariats renforcés (avec les élus, avec les entreprises, avec la police et la justice, etc.) sont les principaux domaines où des dérogations doivent, quand elles apparaissent indispensables, être apportées. 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 romprait 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 en tant que de besoin.

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, soient expérimentées 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 de périodes où les élèves sont accompagnés, en complément des cours, vers la réussite scolaire ;
- 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 d'établissement du premier degré ;
- un système de contractualisation 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 d'un socle 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 sa mission éducative. 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 occulter 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 l'équipe éducative 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. Sans méconnaître la responsabilité éducative des autres personnels de l'École, notamment celle des enseignants, **il importe que le rôle joué par les CPE et les 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 éducative¹, 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,

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.

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.

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 de pédagogie.

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...). 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'association entre les Français et leur École, une véritable culture de respect des obligations et des engagements réciproques.

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 l'autorité indépendante chargée d'élaborer le socle commun et de définir les programmes (le Haut Conseil de l'Éducation). 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 le Haut Conseil de l'Éducation ; 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 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, au sein de l'établissement) ;
- 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 en se donnant 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 collègue 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 (agression, violences physiques et mentales, racket...) 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 comportement social** » qui devrait constituer un volet du contrat d'établissement (voir ci-dessous) 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 collègue –

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 a pour condition **que les élèves puissent par exemple rester dans l'établissement jusqu'à 18h ou 18h30, deux ou trois fois par 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 en outre 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, 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'établissement :

- 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

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

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 ainsi que de contribuer à personnaliser les pratiques pédagogiques. L'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 2 du 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 pourrait être mise en œuvre par **un conseil pédagogique**, présidé par le chef d'établissement. Dans les écoles primaires (devenues des établissements du premier degré : voir ci-dessous), 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 estime que l'instauration de ce niveau de responsabilité supplémentaire pourrait en outre favoriser la promotion interne au sein du système éducatif, en constituant un vivier pour le recrutement des cadres (personnels de direction ; inspections).

Dans les lycées professionnels et technologiques, 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

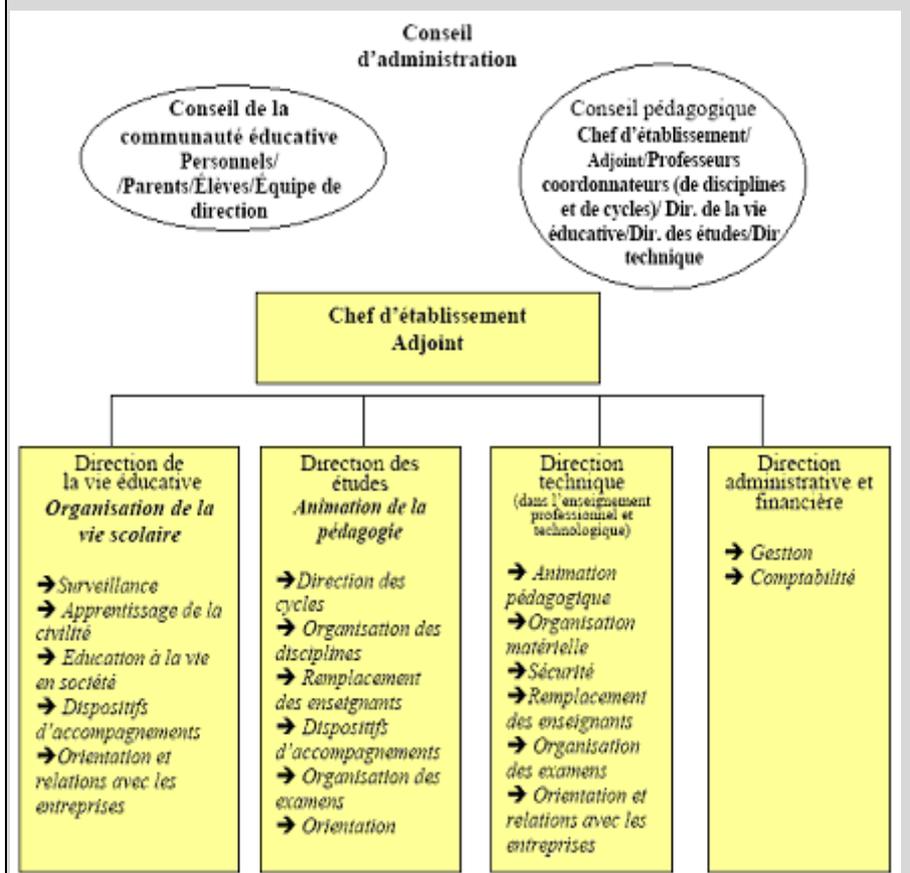
Le fonctionnement interne des établissements du second degré serait assez profondément modifié du fait des diverses recommandations de la Commission : équipe de direction, conseil de la communauté éducative, conseil pédagogique. L'encadré 5.3 illustre ce que pourrait être, à partir de ces recommandations, 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 les lycées professionnels ou technologiques, 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 types d'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 responsable du recrutement de certains personnels à l'instar des assistants d'éducation : vacataires et contractuels, 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 vacataires 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 micro-structures 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 – en liant fortement l'école primaire et le collège. Pour ce faire, la Commission propose 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. Des regroupements d'écoles maternelles et d'écoles élémentaires devraient être conduits quand l'occasion s'en présente.

Par ailleurs, pour offrir un cadre de scolarité obligatoire de qualité dans les zones de ruralité profonde, il paraît souhaitable de concevoir des établissements qui intègreraient à un petit collège les écoles primaires qui l'entourent et l'alimentent. De tels « établissements de la scolarité obligatoire » 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 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 inter-académique, 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 L'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'auto-évaluation** 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 résultat** 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 (ESEN).

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 que la nouvelle unité territoriale qu'elle appelle de ses vœux, la « collectivité d'éducation », 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 définie 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

Entre 2003 et 2012, 43% des enseignants des premier et second degrés vont partir en retraite. À l'occasion de ce renouvellement attendu et massif, la Commission préconise une nouvelle approche de l'enseignant du XXI^e siècle :

- une organisation du travail des enseignants prenant en compte 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 ; elle sera proposée aux enseignants en place, qui pourront la choisir ou non, à leur gré, mais elle s'appliquera 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 ;
 - ♦ de meilleurs débuts de carrière : seuls les volontaires seront affectés, à la sortie de leur formation, dans les établissements difficiles ;
 - ♦ un accroissement de la rémunération au prorata de l'allongement du temps de présence ;
 - ♦ une évaluation régulière, renouvelée et suivie d'effets.



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 ÉDQUER

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 et 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 du premier et du 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 comprend 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 et 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 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
et aux contrats des établissements*

Si dans la définition du service des enseignants l'inscription des plages horaires consacrées à l'enseignement est évidemment centrale, les autres facettes du métier devraient aussi être précisées : diverses formes d'accompagnement des élèves (soutien, études encadrées, évaluation...) ; 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...

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, aux enseignements obligatoires complémentaires ou aux enseignements optionnels, 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'apprentissage¹.

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 spéciali-**

¹ Les cycles mentionnés sont ceux proposés par la Commission dans le premier chapitre : cycle 1 « d'apprentissage », 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.

sation 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 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 collègue soit redéfini et qu'à côté du service actuel, les missions relevées ci-dessus soient réglementairement inscrites et rémunérées. Cette proposition devrait se traduire par un **allongement du temps de présence des enseignants du second degré dans les établissements**, de quatre à huit heures par semaine, par exemple. La définition précise de la distribution de ce temps de travail complémentaire s'inscrirait dans le contexte du contrat d'établissement, elle varierait en fonction des besoins des élèves et des compétences des enseignants. Dans le prolongement de pratiques existantes, mais disséminées, cette proposition, parce qu'elle bouleverse les habitudes, **devrait être la règle pour les PLC nouvellement recrutés et simplement proposée au choix des autres**. Elle devrait aller de pair avec la mise à disposition de locaux adaptés 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, mais aussi au cours de la 27^{ème} 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 facettes 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 quasiment 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 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.

ENCADRÉ 6.1**UN RECRUTEMENT POSSIBLE EN DEUX TEMPS DISTINCTS :
CONCOURS OUVRANT DROIT À LA FORMATION PROFESSIONNELLE,
PUIS 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 dès 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. Il pourrait se dérouler immédiatement après la validation de la licence (dès juin/juillet). 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 (cf. encadré suivant) 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 ;
- 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** dans une des deux « valences » suivantes, au choix du candidat : maternelle ou 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** des élèves dans 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***.

*Lorsque le professeur stagiaire fait la preuve manifeste d’une incapacité à assumer ses responsabilités, le stage peut être interrompu.

**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.

*** Ce souhait est cohérent avec celui de l’Académie des sciences qui demandait, dans son avis cité de juillet 2004 que le CAPES des futurs professeurs scientifiques (y compris mathématiques) comporte « une majeure et une mineure » (voir ci-dessus). Elle ajoutait qu’ « en classes de 6^{ème} et 5^{ème}, une transition, dans l’organisation des cours comme dans le rôle et la formation des professeurs, doit permettre aux élèves de passer progressivement de la science aux sciences (...) ».

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 ancrée sur les 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.

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

La formation initiale doit tenir compte des compétences professionnelles évoquées précédemment. 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 **enseignants de 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.

ENCADRÉ 6.2

UN EXEMPLE D'ORGANISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE EN DEUX ANS

L'organisation de la formation professionnelle des enseignants des premier et second degré 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 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 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 la valence qu'ils auront choisie (enseignement en maternelle, ou enseignement en cycle d'approfondissement : voir à ce sujet l'encadré précédent) ;
- 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, d'éthique 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) ;
- 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, déontologie, d'éthique 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 blocs de moyens destinés à accueillir les stagiaires sont situés dans des établissements de formation, si possible représentatifs des différents types d'établissements, dont la 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 est 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.

POUR UNE GESTION QUALITATIVE 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

Prolongement de la formation initiale, dans la mesure où elle permet d'approfondir les différentes compétences nécessaires à l'enseignement, **la formation continue devrait 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 ». Les actions de formation peuvent, en tant que de besoin, se dérouler dans l'établissement et/ou à son initiative.

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.

Une partie importante de cette formation doit se dérouler dans le cas du service renouvelé des enseignants du second degré pendant le temps de travail des professeurs, mais 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 utile

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 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, doit être progressivement 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 atténuera 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 très 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.

Quel que soit 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 spontanément 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 discours éducatif de l'École et celui des familles, les parents sont trop souvent accusés par les enseignants d'ingérence, de consumérisme ou au contraire de démission éducative, alors que les parents reprochent souvent à l'École son incapacité à faire réussir leurs enfants et à les protéger de tous les 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 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 éducative concertée, souhaite contribuer par ses propositions 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. Elle fait enfin siennes certaines demandes récurrentes exprimées lors du grand débat : faire des lieux scolaires des espaces de travail à l'abri des excès de la société, mais ouverts au monde et où s'accroisse sensiblement la maîtrise des élèves, notamment des plus fragiles, seule réponse possible à l'inquiétude de nombreux parents face à un avenir incertain.

**OUVRIR LES ÉTABLISSEMENTS À TOUS LES PARENTS,
ALLER À LEUR RENCONTRE**

La Commission propose de faire reposer 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** : à ce titre devraient être instaurés des entretiens individuels ;
- **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. Les attentes réciproques entre l'École et les familles se sont progressivement intensifiées : l'institution scolaire demande de plus en plus aux parents d'accompagner son action par l'attention accordée au

travail scolaire et les familles se sentent souvent responsables voire coupables de l'échec de leurs enfants.

Cette relation ne saurait cependant être identique selon que l'on se situe, d'une part, 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, d'autre part, dans le second degré où l'élève n'est plus un enfant et où les interlocuteurs des parents (professeurs, CPE, etc.) sont nombreux.

Organiser 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 peuvent 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'une sorte de contrat de réussite entre parents, élève et enseignant, 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...) **à des moments compatibles avec les activités professionnelles des parents** (après 17 heures, le samedi...) 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...) et la communication protégée et individuelle du dossier scolaire de chaque élève (notes, absences...).

Aller à la rencontre des parents éloignés

Certaines familles, marquées par le souvenir de leur propre échec scolaire ou handicapées 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**.

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, sont 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, « écoles des parents ou 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 de l'équipe éducative 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 les écoles ouvertes doivent être étendus, notamment dans les zones socialement défavorisées, et s'ouvrir à un réel partenariat entre enseignants, parents et associations familiales, culturelles ou sportives (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...) 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 les parents et échanger entre enseignants et parents

L'École doit faire l'effort d'être plus lisible, 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'aides 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 en la matière.

DES REPRÉSENTANTS DE PARENTS POUR PARTICIPER 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 parents représentant tous les 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, prolongements et raccourcissements de cycles, 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.

Participer au pilotage du système éducatif

La participation des parents au pilotage du système éducatif est institutionnellement bien reconnue ; elle mérite cependant d'être repensée. 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 de favoriser 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 par le niveau 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 :

- la commune, dont le rôle éducatif devrait s'affirmer, et les associations impliquées dans l'organisation d'activités péri-scolaires gagneraient à inscrire leur action dans un projet local d'éducation ;
- les services sociaux et médicaux, qui devraient être extérieurs à l'École pour mieux assurer leur mission de santé scolaire, doivent prendre le relais de l'École lorsque celle-ci a repéré des problèmes sociaux ou de santé ;
- les entreprises et l'École devraient se rapprocher davantage pour favoriser la découverte des métiers, pour construire des voies de formation professionnelle où l'alternance soit la règle, enfin pour améliorer l'insertion professionnelle de la jeunesse ;
- 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 une socialisation (apprentissage de la civilité, éducation à la citoyenneté) dont on aurait la garantie qu'elle soit assurée en dehors d'elle par d'autres structures d'encadrement de la jeunesse (famille, associations, mouvements de jeunesse, Église, 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 supporter 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.

ANCRRER 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 la ville, et en améliorant l'articulation entre l'action éducative de l'établissement et celle de la ville.

Développer les activités péri-scolaires et ouvrir l'École sur le monde associatif

Le temps scolaire doit être réservé à la réalisation, par les professionnels de l'Éducation nationale 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 s'ouvre pour accueillir en son sein, **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 (des associations) susceptibles de poursuivre le travail éducatif. C'est dans ce cadre – 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).

La ville, partenaire à privilégier

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, et par-delà sa relation avec la collectivité de rattachement, devrait être la commune (ou la communauté de communes).

L'organisation des activités péri-scolaires, 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 ville, 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 prendre 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 **juge nécessaire que l'École recoure à des spécialistes compétents ne relevant pas de l'Éducation nationale**. C'est pourquoi elle propose une organisation plus rationnelle de la prise en charge médicale et sociale des élèves :

- les professeurs ont pour responsabilité première la prise en charge des problèmes pédagogiques rencontrés par les élèves ; ils doivent cependant disposer de **l'information et des outils nécessaires** pour discerner une origine de la difficulté qui ne serait pas d'ordre pédagogique mais médical – 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 les professeurs doivent être 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 doivent pouvoir recourir à **la palette complète de services sociaux et médicaux** que la récente loi de décentralisation vient de confier au département : 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 devrait ainsi permettre de mieux assurer le partage entre la difficulté pédagogique et le problème médical puis le traitement efficace de celui-ci (diagnostic, prescription).

La Commission estime cependant nécessaire que l'École, dans la mesure où elle est un lieu de vie obligatoire pour tous les enfants, puisse constituer un levier de la politique de la santé plus puissant qu'il n'est aujourd'hui : **une série d'examens de santé devrait ainsi scander les grandes étapes 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 simplement pour les deux premiers moments, et elle demeure en outre 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 médicale et infantile, les médecins libéraux).

Avec l'adolescence, le mode de la relation à l'adulte change, ce qui conduit à poser un problème éducatif spécifique : les problèmes liés à la sexualité, aux conduites à risque, voire aux mariages forcés ainsi qu'à l'endocri-

nement 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** peut être assurée par les personnels de l'établissement, notamment par les assistants d'éducation et surtout par les infirmier(e)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 n'est pas souhaitable qu'elle le soit par des médecins, parce qu'ils doivent se concentrer sur leur activité médicale et, à ce titre, 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 doit se faire par des assistant(e)s sociaux(ales) qui n'opèrent pas en son sein.

Les partenaires institutionnels : police et justice

Là encore, le partenariat efficace est celui qui se fonde sur la compétence spécifique de chacun des acteurs. L'important dans la prévention de la violence au sein des établissements est que 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. Mais il est impératif que les établissements ne cherchent pas à apporter 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 réquisits 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'établissements, 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.

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, si 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 le souci utilitaire 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 l'entreprise**, 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 à ce que le contenu et le suivi de ces périodes satisfassent à la fois la qualité de la formation exigée par l'École et

- les contraintes d'efficacité 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 se montrant ferme sur les 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 les entreprises elles-mêmes, pas seulement leurs organisations représentatives, souvent prudentes et aussi aptes que d'autres à tenir des discours éloignés des problèmes concrets. Si l'on pense par exemple aux problèmes de discrimination vis-à-vis de certaines populations, qui sont probablement le facteur le plus démotivant pour les jeunes. C'est seulement en impliquant directement – avec toutes les difficultés que cela représente – les chefs d'entreprise ou directeurs d'usine de l'environnement immédiat, que l'on pourra mener une action efficace. 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.

ÉDQUER 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 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 le divertissement médiatique, 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 ce mur serait particulièrement néfaste pour les enfants 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 pédagogique remarquables qui peuvent constituer un moyen de se cultiver et fournir aux enseignants de nouveaux outils pour ouvrir aux élèves l'accès à la culture.

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 suggère cependant dans l'encadré ci-après **cinq mesures** qui lui semblent répondre à ces diverses préoccupations. 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 L'ENVIRONNEMENT MÉDIATIQUE AVEC LES EXIGENCES DE L'ÉDUCATION DE LA JEUNESSE

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 :

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.

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.

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...

L'intervention sur l'offre médiatique au nom des réquisits 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 la Mission de Blandine Kriegel) qui signifierait 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.

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

En écrivant son rapport, la Commission a eu constamment le souci de répondre à l'exigence pressante que les Français ont exprimée lors du débat national sur l'avenir de l'École : il faut que l'École fasse réellement réussir tous les élèves. Et c'est à l'aune de cette exigence qu'elle a choisi de réfléchir aux questions qui lui ont paru centrales, et qui devraient être résolues à l'horizon d'une quinzaine d'années.

Que signifie « faire vraiment réussir tous les élèves » ? L'École instruit, mais elle éduque aussi en formant au « vivre ensemble » et en préparant à l'exercice de la citoyenneté ; elle s'assure de la maîtrise d'un socle commun et organise la diversité des parcours ; enfin, elle tend à être juste en promouvant l'égalité des chances et des résultats.

À l'appui de ces principes, la Commission recommande **huit programmes d'action**.

L'École doit réorganiser la scolarité obligatoire, d'abord pour définir le socle commun et garantir sa maîtrise, puis pour que chaque élève trouve sa voie de réussite. L'École doit ensuite aménager les voies du lycée pour y faire naître un équilibre propice à une pluralité d'excellences et aider les élèves à construire un projet éclairé de formation pour s'engager à le respecter le mieux possible. Elle doit enfin favoriser la mixité sociale sur tout le territoire.

Pour ce faire, la capacité d'action et la responsabilité des établissements scolaires doivent être renforcées et le métier d'enseignant être redéfini au sein d'une équipe éducative. Comme l'École ne peut réussir seule, il faut qu'elle s'ouvre afin de nouer des partenariats efficaces avec les élus, les associations, les entreprises, les médias, les autres services publics et la santé. Enfin, il est urgent que notre pays construise une éducation concertée avec les parents, qui éduquent les enfants avant l'École et doivent les éduquer avec elle.



Telles sont les lignes de force du rapport. Elles ne prétendent pas dessiner un tableau exhaustif de l'École idéale ou souhaitable ; elles 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 deux conditions qui lui paraissent capitales, pour qu'au-delà des intentions, la nécessaire réforme de notre École passe dans les faits. Elles tiennent en deux mots : confiance et conduite.

CONFIANCE

La réforme suppose que soit rétablie la confiance.

Confiance des jeunes dans eux-mêmes, dans leur avenir, dans l'École : les élèves doivent contribuer à leur propre réussite, cette dernière n'est pas accessible 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 cette 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. C'est au Politique de la susciter, d'en créer les conditions, de la retrouver.

CONDUITE

La seconde clef d'une réforme réussie peut, elle aussi, être énoncée dans un mot unique : conduite.

La réforme devra être conduite avec ténacité, sous peine, de n'être pas acceptée, d'être partielle, de s'enliser ou de se perdre, comme celle issue de la loi de 1989. 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 banal 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 banal et anormal 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 obstination, invention et expérimentation, son esprit, ses objectifs comme ses procédures. Le temps de la réforme excède celui d'un seul ministre ; sa conduite requiert donc une grande continuité dans l'action gouvernementale et administrative.

C'est ensuite le système éducatif qui doit être conduit. En matière d'éducation, les textes sont parfois nécessaires ; ils ne sont jamais suffisants, car tout est dans l'exécution. Contrairement à beaucoup d'autres organisations, l'École compte une très faible proportion d'agents d'exécution. La plupart des femmes et des hommes qui œuvrent à la réussite des élèves sont des professionnels sélectionnés par 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, visant à l'appropriation des objectifs par les acteurs directs ;
- l'autonomie 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 ;
- 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 conduite, 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, n'est pas facile, n'est peut-être pas possible si la conduite de trop d'adultes est condamnable, si les adultes eux-mêmes, dans leur ensemble, ne sont pas exemplaires. Cette condition est essentielle à la réussite de l'École dans notre pays ; elle n'est sans doute pas la plus facile à satisfaire.

ANNEXES





Annexe I

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.

A 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	Jack Lang
François Bayrou	René Monory
Jean-Pierre Chevènement	Bernard Derosier
Lionel Jospin	

Membres

Elisabeth Altschull	Jean-Marie de Ketele
Christian Badinand	Eric de Labarre
Pascal Balmand	Jean Lardin
Janine Barbé	Nicole Le Douarin
Guy Bontemps	Patricia Le Galloudec
Monique Canto-Sperber	Claude Lelièvre
Hélène Carrère d'Encausse	Marie-Hélène Leloup
Bertrand Collomb	Jean-Pierre Mailles
Jacqueline Costa-Lascoux	Fulbert Meynard
Alain-Mathieu Cramer	Mélanie Opinel
François Dubet	Muriel Pénicaud
Sylvie Farineau	Michel Preljocaj
Alain Finkielkraut	Jacqueline Queniart
Jacqueline François	Benoît Raulin
Françoise Gaussen	Tom Schuller
Marie-Thérèse Geffroy	Alain-Gérard Slama
Jean-Marc Goursolas	Tzvetan Todorov
Christian Janet	Matthieu Valet

Parlementaires associés

Pierre-Christophe Bagnat - UDF	Monique Papon - UMP
Jean-Claude Carle - UMP	Pierre-André Perissol - UMP
Annie David - PCF	X, Y, non désignés par le PS
Guy Geoffroy - UMP	

* Lors de son installation le 15 septembre 2003, la Commission se composait en outre d'Olivier Guichard (décédé) et de Jean-Claude Casanova, Jean-Marie Cavada, Hanifa Cherifi et Jacques Julliard qui ont démissionné pour des raisons personnelles.

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*

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 »

Les publications suivantes¹ ont été élaborées au cours du grand débat national, puis lors de l'élaboration par la Commission de son rapport. Elles constituent les treize tomes de la « Bibliothèque du débat ».

1. LE *MIROIR DU DÉBAT*

2. LES COMPLÉMENTS DU *MIROIR DU DÉBAT*

- a. Jean-Claude Hardouin, André Hussenet, Georges Septours, Norberto Bottani : document général préparatoire au débat national sur l'avenir de l'École : « *Éléments pour un diagnostic sur l'École* », établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'École
- b. L'Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'École sur le rapport « *Éléments pour un diagnostic sur l'École* »
- c. Deux documents de synthèse :
 - Quelle École pour demain ?
 - Éléments pour un constat
- d. Outils pour un débat
- e. Enquêtes complémentaires au débat
- f. L'analyse informatisée des synthèses des débats
- g. Analyse et synthèse des courriels et discussions sur le site Internet de la Commission
- h. Les dialogues en direct de la Commission

3. LES OUTILS DE LA RÉFLEXION

- a. Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche
- b. Auditions et consultations de la Commission
- c. Les avis de l'Académie des sciences et de l'Académie de technologie

4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LA QUESTION ÉDUCATIVE

¹ Toutes ces publications sont visibles sur le site Internet de la Documentation française et on peut se les procurer au ministère de l'Éducation (notamment à la Délégation à la Communication), à l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) et dans les centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP).

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 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 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 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)
- 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 pour les acteurs de ZEP ou REP (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, 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

LES EXPERTS ET LES PERSONNALITÉS

- 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
- Michel Braunstein, Conseiller maître à la Cour des Comptes
- Gérard Champeyrache, Inspecteur de l'Éducation nationale à Paris
- Delphine Cazaux, Directrice des ressources humaines, M6
- 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

- Jean-Paul de Gaudemar, Directeur de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- François de Singly, Professeur de sociologie à l'université Paris V-René Descartes
- 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
- André Gauron, Président du Haut Comité éducation, économie, emploi (HCéée), 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, Inspectrice Générale 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
- 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 retraitée 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
- André Jacquet, Inspecteur d'académie honoraire
- Bernard Januel, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale de la Savoie
- 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
- Cécile Lebreton, Proviseur
- Jean-Marie Le Méné, Conseiller référendaire à la Cour des comptes
- Daniel Lebreton, Ancien Secrétaire général du SNUipp
- Brigitte Legendre, Directrice générale des éditions Play Bac
- Sylviane Léger, Ancienne Directrice générale de l'action sociale, ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité
- André Legrand, Ancien Recteur, Professeur de droit à l'université Paris X-Nanterre
- 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 Maffei, 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
- Denis Meuret, Professeur de sciences de l’Éducation à l’université de Bourgogne
- Hélène Merlin-Kajman, Professeur à l’université Paris-III, Présidente de l’Observatoire de l’Éducation
- Claude Mesliand, Ancien Recteur
- Pierre Mondon, Administrateur de l’Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (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’Elèves 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
- 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, 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’Elèves (FCPE)

- Michel Rocard, Ancien Premier ministre
- Martine Safra, Inspectrice Générale 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
- Pierre-Henri Tavoillot, Maître de conférence 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'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP)
- Claudie Vuillet, Inspectrice Générale 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)