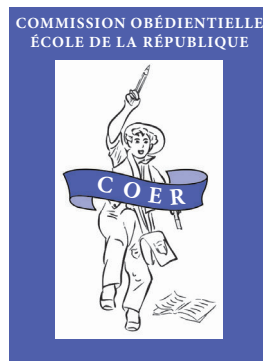


GRAND ORIENT DE FRANCE



L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE : UN TEMPLE À RECONSTRUIRE

Livre blanc
réalisé par la Commission Obédientielle
École de la République





SOMMAIRE

Préface du Grand Maître du Grand Orient de France, Guillaume TRICHARD	5
Introduction	7
Thème I - L'École de la République : fondamentaux historiques et philosophiques	11
1 : L'école de la République vous semble-t-elle encore fidèle à ses principes fondateurs ?	11
2 : Comment recentrer les missions de l'école de la République pour qu'elle demeure fidèle à son idéal d'émancipation ?	17
3 : Comment l'école de la République peut-elle faire vivre concrètement les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité ?	23
4 : De quels savoirs, l'école de la République doit-elle instruire les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens libres et éclairés ?	29
5 : En quoi la laïcité est-elle constitutive de l'école de la République ?	35
Thème II - La mixité sociale et scolaire : enjeux et défis	41
1 : Quelles valeurs et quelles actions à développer pour faire « école ensemble » et relever le défi de la Fraternité ?	41
2 : L'école est-elle encore un moyen de lutter contre le déterminisme social et si oui comment ?	47
3 : Quelle place donner à la mixité sociale et également à la mixité scolaire dans l'École de la République ?	53
4 : Les établissements d'enseignement privés sous contrat et les établissements publics participent-ils de la même manière à la mixité sociale et également à la mixité scolaire ?	59
5 : A partir de quand faut-il différencier les enseignements et les parcours des jeunes pour s'adapter de façon la plus efficiente possible à leurs capacités et souhaits ?	65
Thème III - Des enseignants de qualité pour un enseignement de qualité	69
1 : La transmission et le partage de la connaissance est un point de rencontre entre l'enseignant et l'élève. La nature de cette relation a évolué et doit encore évoluer. Quelles pistes envisager ?	69
2 : La formation initiale et la formation continue des enseignants est fondamentale. Quelles valeurs, quels savoirs, quelle pédagogie, quels outils, sont à privilégier ?	75
3 : Le statut actuel de l'enseignant doit évoluer. Entre innovation, travail collectif, recherche, interdisciplinarité, évaluation, supervision, de nombreuses capacités sont à explorer. Quelle stratégie adoptée pour mieux les former ?	81
4 : Comment rendre attractif le métier d'enseignant ?	87
5 : Notre méthode maçonnique peut-elle être un modèle pédagogique ?	93

Thème IV - L'école et son écosystème : interactions et évolutions	99
1 : L'action culturelle et sportive en milieu scolaire relève-t-elle de l'institution seule ou doit-elle s'appuyer sur d'autres acteurs spécialisés et/ou intervenants extérieurs ?	99
2 : Comment assurer l'équilibre et l'égalité républicaine sur tout le territoire en fonction des différents périmètres d'intervention des collectivités locales territoriales	103
3 : En quoi les outils numériques de plus en plus présents dans le quotidien des élèves, peuvent-ils être des outils au service des enseignements et de l'éducation dans et hors l'école ?	109
4 : En sachant que l'éducation de la maternelle à l'université est un droit pour tous, comment développer l'apprentissage et l'alternance tout en préservant la liberté de poursuivre les études ?	115
5 : Comment, par un dialogue constructif entre parents et enseignants, préserver une hygiène de vie pour les jeunes, propice aux apprentissages ?	121
Thème V - L'école et sa gouvernance : organisation et enjeux	127
1 : Comment faire des dynamiques locales de véritables colonnes d'harmonie du projet national, sans tomber dans la cacophonie des intérêts particuliers ?	127
2 : Quels espaces de dialogue et de responsabilité partagée faudrait-il créer ou renforcer pour mieux associer les parents, sans compromettre l'autonomie pédagogique des enseignants ?	133
3 : Quels outils, quelles postures, quelles formations, quelles vertus permettraient aux cadres éducatifs d'exercer pleinement leur rôle d'architectes et pilotes du lien social, plutôt que de simples gestionnaires ?	139
4 : Que faudrait-il mettre au cœur des réformes scolaires pour qu'elles soient porteuses de sens plutôt que de simples ajustements techniques ?	145
5 : Comment concevoir une gouvernance de l'école plus autonome qui soit fidèle aux principes républicains de liberté, d'égalité et de fraternité ?	151
Conclusion	157



Préface du Grand Maître du Grand Orient de France Guillaume TRICHARD

Fruit des contributions des Loges du Grand Orient de France à travers toutes les régions maçonniques de l'Obédience, ce Livre blanc est issu des travaux de la Commission obédientielle École de la République, créée lors du Convent d'août 2024. Nourri de nombreux retours d'expérience, il formule 216 propositions pour l'École dont la plupart ont une valeur universelle.

Il dresse tout d'abord un constat préoccupant pour la France : baisse du niveau en lecture, en expression écrite et en mathématiques, perte d'attractivité du métier d'enseignant, persistance de fortes inégalités scolaires, et atteintes à la laïcité.

Face à ce constat, **le Grand Orient de France appelle à refonder l'École autour de ses principes républicains et de sa mission d'émancipation par l'instruction**, en rappelant ses exigences de toujours, celles du renforcement de l'École publique, laïque et gratuite.

Ses propositions s'organisent autour de **cinq grands enjeux** :

- les missions et les valeurs de l'École,
- la mixité sociale et scolaire,
- la qualité de l'enseignement et la formation des enseignants,
- la place de la culture, du sport, du numérique et des familles dans la vie scolaire,
- l'organisation du système éducatif.

Parmi les mesures proposées figurent notamment **le développement de formations d'excellence dans les territoires défavorisés, l'augmentation du temps de présence en classe à l'école primaire, une spécialisation plus tardive des parcours et une formation initiale des enseignants plus longue et davantage professionnalisante.**

Nous portons ce Livre blanc comme une contribution au débat public. Nous le portons avec modestie devant les responsables politiques, comme devant l'ensemble du corps éducatif et ses représentants, et devant les parents d'élèves, avec une conviction renouvelée : « le premier devoir d'une République étant de faire des républicains » comme l'affirmait Ferdinand Buisson, c'est par l'École de la République que tout commence. Aussi l'École doit redevenir la priorité absolue des républicains sincères.

Guillaume TRICHARD,
Grand Maître du Grand Orient de France



Introduction

**« Même sous la constitution la plus libre,
un peuple ignorant est esclave »
Condorcet**

L'école de la République : un temple à reconstruire

Lors de la session conventuelle du Grand Orient de France du 24 août 2024 une Commission Obédientielle École de la République voit le jour. Une Obédience attachée aux valeurs et aux principes républicains ne saurait en effet ignorer l'école qui, pour la République, est la mère de toutes les batailles.

Mais au-delà des valeurs et des principes, c'est toute la tradition maçonnique elle-même qui incite à faire de l'école un objet de réflexion privilégié. Car entre l'école de la République et la symbolique maçonnique, les analogies ne manquent pas. Les temples sont des lieux couverts, structurés et protégés du tumulte qui règne dans le monde profane : n'est-ce pas aussi le cas des écoles que **Jean Zay concevait comme cet « asile inviolable où les querelles des hommes ne pénètrent pas »** ? L'Apprenti travaille en Loge à polir sa pierre brute, guidé par l'instruction qu'il reçoit des Maîtres : n'est-ce pas ce à quoi est convoqué l'élève qui entre à l'école chargé du poids de ses déterminismes et des préjugés de son milieu, mais fort, aussi, de ses potentialités singulières ? Le maçon éprouve en Loge les vertus de la tenue — il s'interdit de réagir, s'astreint au silence, se rend attentif à sa propre pensée et à celle des autres. Découvrir les vertus émancipatrices de ce travail sur soi, n'est-ce pas ce que l'élève est en droit d'attendre de l'école ? Comme notre Constitution, l'école de la République ne valorise-t-elle pas le travail, ne cultive-t-elle pas le goût de l'effort, ne repose-t-elle pas sur cette foi humaniste en la perfectibilité de l'être humain qui anime tout maçon ?

En invitant les Loges à lui adresser leurs contributions, notre commission souhaitait solliciter, non une réflexion d'experts, mais d'initiés. Appréhender l'école de la République à partir du regard et de l'expérience maçonniques, tel était le but que nous poursuivions. Le nombre et la richesse des contributions montrent qu'il a été atteint.

Les différents thèmes invitaient les Loges à travailler la question de l'école de la République sous différents aspects. Si la somme de ce travail présentée ci-après n'est pas exhaustive, elle donne un aperçu de ce que les loges du Grand Orient de France ont à cœur de préserver. Beaucoup ont rappelé l'œuvre de ses fondateurs et les principes qui l'ont inspirée : la laïcité, la gratuité, l'instruction obligatoire. Mais elles soulignent aussi avec force que l'école de la République n'est pas réductible à sa réalité empirique. Si elle est une institution historiquement construite, elle n'est pas un fait accompli et ne le sera sans doute jamais : elle est d'abord une fin, c'est-à-dire une idée dont la fonction est régulatrice. **Comme le temple, sa construction ne sera jamais achevée.**

Quel contenu donner à cette idée ? Que doit être, non l'école en général, mais l'école de la République ? Quelle doit être sa finalité ? Ces questions donnent lieu, dans le monde profane, à des réponses contradictoires et à des débats incessants. Les contributions des Loges, en revanche,

montrent qu'elles font l'objet d'un large consensus. Un nom propre revient ainsi fréquemment : celui de Condorcet. Pour beaucoup de Loges, sa théorie de l'instruction publique reste une boussole.

Rien d'étonnant à cela. Le modèle que Condorcet élaborait sous la Révolution française fait de l'instruction publique une exigence politique qui découle de la nature même du régime républicain. La République doit instituer une école publique pour que chacun puisse s'instituer comme liberté. Celle-ci, en effet, ne veut pas de sujets : elle veut des citoyens. Elle doit, par conséquent, garantir un espace protégé des pouvoirs, dans lequel les futurs citoyens construiront leur liberté. La liberté demeurant un mot vide si elle ne s'exerce pas, le premier rôle de l'école est d'instruire. Il revient donc aux professeurs de transmettre des savoirs et de veiller à ce que les élèves en aient l'intellection. Car les connaissances ne s'absorbent pas comme une éponge absorbe le liquide : elles n'éclairent l'esprit que si celui-ci se les approprie vraiment en faisant l'effort de raisonner et de comprendre. L'élève découvre ainsi qu'il ne peut trouver appui qu'en lui-même, dans cette puissance qu'est la raison. Il fait ainsi l'expérience de la liberté la plus haute : l'autonomie.

Si la référence à Condorcet importe tant, c'est parce que son modèle donne à voir ce que doit être une école républicaine, c'est-à-dire une école conforme au modèle politique républicain. Parce qu'elle transmet les mêmes savoirs à tous, en vertu de programmes nationaux et avec le même niveau d'exigence, cette école souscrit au caractère indivisible de la République. Parce qu'elle est un espace critique dans lequel chacun est convoqué à une mise à distance de ce qui le particularise pour penser sur fond d'universalité, cette école souscrit au caractère laïque et universaliste de la République. Parce qu'elle se donne pour but de diffuser les lumières au sein du peuple, cette école souscrit au caractère démocratique de la République. Parce qu'elle subordonne la réussite au mérite et non à la fortune, à la naissance ou aux relations familiales, elle souscrit, enfin, à l'exigence de justice que doit s'imposer une République sociale.

Invitées à mesurer l'école telle qu'elle est devenue à ses principes constitutifs, les Loges font un diagnostic sévère : celle-ci manque à sa promesse émancipatrice. La succession des réformes dont elle a fait l'objet l'a gravement fragilisée.

Les constats s'accumulent : chute du niveau en lecture, en expression écrite, en mathématiques, documentée sans relâche par les enquêtes internationales ; diminution du volume horaire d'enseignement, réforme après réforme ; dévaluation des diplômes nationaux par le contrôle continu qui les transforme en certifications locales et soumet les professeurs aux pressions des familles ; désaffection croissante pour le métier d'enseignant. S'y ajoutent : un individualisme consumériste qui fait de l'école un supermarché et des élèves, des clients à satisfaire ; une culture du « pas de vague » qui condamne les professeurs à l'autocensure et les abandonne à la vindicte religieuse ; des atteintes répétées à la laïcité, dont les assassinats de Samuel Paty et de Dominique Bernard sont les manifestations les plus tragiques.

Certaines Loges posent la question sans détour : cette fragilisation systématique n'est-elle pas le préalable à une marchandisation délibérée de l'enseignement, dont le secteur privé tire déjà profit ? Le bilan des politiques scolaires successives, de droite comme de gauche, est celui d'un échec : loin d'avoir démocratisé l'école, elles ont fait du système éducatif français l'un des plus inégalitaires de l'OCDE. D'où cette demande, formulée dans plusieurs contributions, de cesser d'engloutir l'école sous l'empilement des réformes.

Il n'est nullement question, pour autant, de restauration. Si les succès de l'école de la III^e République sont parfois évoqués, ce n'est pas pour nourrir la nostalgie de « l'école d'antan » :

ses insuffisances et ses contradictions sont aussi soulignées. Ce que les Loges appellent, c'est une ré-institution : refonder l'école de la République sur ses principes, en rompant avec les idées reçues qui l'ont progressivement vidée de sa substance.

Se dégage, en premier lieu, l'urgence de soulager l'école du poids que l'on fait peser sur elle. Celle-ci ne peut, à elle seule, faire disparaître toutes les inégalités économiques et sociales. Elle ne peut remédier à tous les maux. Plus généralement, l'école n'a pas à être le réceptacle de toutes les demandes que la société lui adresse. Or, l'école croule aujourd'hui sous les missions qu'on lui assigne : apprendre aux enfants à être des citoyens vertueux et éco-responsables ; œuvrer à leur épanouissement ; leur apprendre à faire bon usage des outils numériques tout en veillant à ce qu'ils réduisent le temps qu'ils passent sur les écrans ; les préparer à un futur métier tout en tenant compte des inévitables évolutions du marché du travail, etc. Étourdi par tant d'injonctions, lesquelles sont souvent contradictoires, on en oublie de se poser ces questions simples : n'est-ce pas en donnant aux élèves une solide instruction qu'on les aidera à affronter le monde ? Instruire les élèves des savoirs dont ils ne peuvent être instruits ailleurs qu'à l'école n'est-elle pas la seule façon de garantir l'égalité ?

Se dégage, en second lieu, l'idée qu'il faut rompre avec le discours convenu selon lequel l'école serait un « lieu de vie ». Si celle-ci ne saurait se tenir à l'abri des réalités du monde et ignorer les revendications démocratiques s'exprimant dans une société ouverte, elle ne saurait, pour autant, se régler sur elles. L'école de la République n'est pas le reflet de la société et ne doit pas l'être. Calquer la vie scolaire sur la vie sociale revient en effet à empêcher l'école d'être un agent de transformation de la société. Cela revient aussi à abandonner les élèves aux rapports de domination qu'ils peuvent subir à l'extérieur de l'espace scolaire. L'école de la République doit être pensée comme une institution autonome ordonnée aux fins qui lui sont propres : instruire les élèves pour qu'ils construisent leur liberté. Il paraît urgent, en ce sens, de garantir les conditions sans lesquelles nul ne peut s'instruire, en particulier le respect des règles de discipline et de l'autorité. Certes, on ne peut s'instruire dans un climat de crainte. Toute forme d'autoritarisme doit, par conséquent, être bannie de l'école. Mais on ne peut s'instruire non plus dans l'agitation et le brouhaha. Le silence et le bon ordre dans les établissements scolaires constituent, pour les élèves, un droit que l'école de la République doit impérativement leur garantir.

Se dégage, enfin, l'idée que la démocratisation de l'école ne doit pas être confondue avec une massification imposée par des réquisits économiques. Si l'école de la République doit démocratiser la société en instituant l'égalité des enfants devant l'instruction et en concentrant les moyens là où les besoins se font le plus sentir, il ne saurait s'agir d'élever artificiellement le niveau d'étude en baissant le niveau d'exigence et en renonçant à instruire. Le principe qui préside à la démocratisation de l'école doit rester celui du mérite. La « méritocratie », dans laquelle d'aucuns voient le masque flatteur de la reproduction des élites, reste la seule façon d'éviter le séparatisme scolaire et, par conséquent, la reproduction des inégalités. L'équité consistant à donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin n'est pas l'égalitarisme. L'école de la République n'a pas à entretenir le culte de la performance et de la compétition. Elle se doit, en revanche, de favoriser l'émulation pour offrir à chacun la possibilité d'atteindre son point d'excellence.

Le temple maçonnique n'existe que par une dualité fondamentale : il est un lieu séparé du monde profane, régi par ses règles et ses exigences propres. Cette séparation n'est pas une fuite. Sans cette mise à l'abri, aucun maçon ne peut entreprendre de travailler sur lui-même, réformer ses pensées spontanées, s'arracher à ses préjugés pour s'élever. **Le temple est un lieu de retrait qui rend possible une transformation. L'école de la République devrait être pensée de**

la même façon : non comme un microcosme social ou comme un espace de vie parmi d'autres, mais comme ce lieu à couvert où l'élève pourra faire l'expérience décisive de l'altérité - celle des savoirs qui éclairent, des œuvres qui dépaysent, des autres qui diffèrent de lui. Un espace protégé des bruits du monde, pour que chacun puisse s'y instruire, s'y construire, et en sortir plus libre et intelligent qu'il n'y est entré. C'est à cette condition, et à cette condition seulement, que l'école de la République demeure fidèle à sa promesse : non pas reproduire le monde tel qu'il est, mais former ceux qui le transformeront.



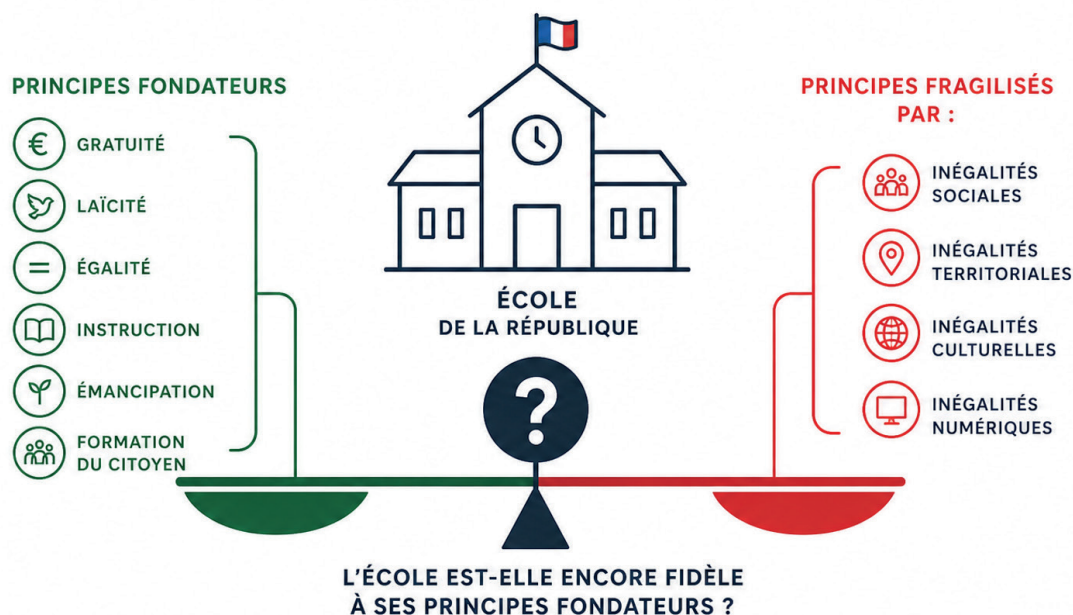
Thème I

L'École de la République : fondamentaux historiques et philosophiques

Question 1

L'École de la République est-elle encore fidèle à ses principes fondateurs — gratuité, laïcité, égalité, instruction, émancipation et formation du citoyen — ou ces principes sont-ils aujourd'hui fragilisés par les inégalités sociales, territoriales, culturelles et numériques ?

Cette question ne consiste pas seulement à juger l'École actuelle. Elle oblige à interroger l'écart entre un idéal républicain encore fortement affirmé et une réalité scolaire marquée par des tensions profondes : reproduction sociale, crise de l'autorité, fragmentation des missions, concurrence du privé, défi numérique, difficulté à faire vivre une culture commune.



Éléments de contexte

L'École de la République s'est historiquement construite autour d'un projet politique et moral : former des citoyens libres, instruits, capables de raison, d'autonomie et de participation à la vie démocratique. Les lois Ferry des années 1880 ont institué l'école gratuite, laïque et obligatoire, dans le prolongement des idéaux des Lumières et de la Révolution française. L'école républicaine ne devait pas seulement transmettre des connaissances ; elle devait aussi arracher les individus aux déterminismes de naissance, construire une culture commune et faire de l'instruction un instrument d'émancipation.

Le triptyque fondateur est : **gratuité, laïcité, égalité**, auquel s'ajoute la volonté de former des citoyens libres, égaux, responsables et attachés aux valeurs républicaines. Ces principes demeurent officiellement au cœur du système éducatif français. Ils structurent encore les

programmes, l'enseignement moral et civique, la formation des enseignants, la Charte de la laïcité et les discours institutionnels.

Mais la fidélité formelle ne suffit pas. La sociologie de l'éducation a montré depuis longtemps que l'École peut à la fois promettre l'émancipation et contribuer à la reproduction des inégalités. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans *Les Héritiers* puis *La Reproduction*, ont analysé la manière dont l'école valorise des dispositions culturelles inégalement distribuées selon les milieux sociaux. Raymond Boudon a, de son côté, montré que les trajectoires scolaires résultent aussi de choix familiaux différenciés, liés aux anticipations, aux ressources et aux risques perçus. Plus récemment, Marie Duru-Bellat et Bernard Lahire ont prolongé ces analyses en insistant sur les inégalités d'orientation, de ségrégation scolaire, de rapport au savoir et de familiarité avec les codes scolaires.

Nous insistons précisément sur ces écarts : malgré l'affichage de l'égalité des chances, les élèves issus des milieux défavorisés réussissent moins bien, décrochent davantage, et la mixité sociale reste difficile à garantir. Nous interrogeons également la place de l'école privée sous contrat, financée en partie par l'argent public, mais souvent fréquentée par des milieux plus favorisés, ce qui renforce les logiques de ségrégation scolaire.

La fidélité de l'École à ses principes fondateurs est donc ambivalente : les principes demeurent, mais leur réalisation est partielle, inégale et parfois contradictoire.

Analyse

Comment une École qui se réclame de l'égalité, de la laïcité et de l'émancipation peut-elle rester républicaine si elle ne parvient plus à garantir à tous les élèves les mêmes conditions réelles d'accès au savoir, à la culture et à la citoyenneté ?

L'École reste fidèle à ses principes dans son cadre institutionnel. Elle demeure gratuite dans son accès, laïque dans son organisation, nationale dans ses programmes, obligatoire dans son principe et orientée vers la formation du citoyen. Elle continue de transmettre une culture commune, d'organiser des diplômes nationaux, de porter une ambition d'égalité et de faire vivre une conception universaliste de la citoyenneté.

Plusieurs distorsions fragilisent cet idéal.

La première concerne **l'égalité réelle**. L'École promet l'égalité des chances, mais les parcours restent fortement marqués par l'origine sociale, le territoire, le niveau culturel des familles et les stratégies d'évitement scolaire. L'égalité formelle d'accès ne suffit pas lorsque les élèves n'entrent pas à l'école avec les mêmes ressources langagières, culturelles, matérielles et symboliques. C'est là que se joue l'écart entre l'École républicaine proclamée et l'École vécue.

La deuxième distorsion touche à **la laïcité et aux valeurs communes**. La laïcité et les valeurs républicaines restent des piliers, mais qu'elles sont mises à l'épreuve par la montée des communautarismes, la difficulté à concilier respect des différences et unité nationale, et parfois une bienveillance mal comprise qui affaiblit l'exigence collective. La laïcité ne peut être réduite à une règle d'interdiction ; elle doit être comprise comme un cadre de liberté, de neutralité de l'institution et d'égalité entre les élèves.

La troisième distorsion porte sur **la formation du citoyen**. L'École enseigne l'éducation morale et civique, organise des parcours citoyens et affirme les valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité

et de respect. Mais les comportements observés dans l'espace numérique — harcèlement, complotisme, violence verbale, atteinte à la dignité d'autrui — montrent que la formation d'un citoyen éclairé ne peut se limiter à un enseignement déclaratif. La citoyenneté doit être pratiquée, débattue, éprouvée et incarnée dans la vie scolaire.

La quatrième tension concerne **l'équilibre entre instruction et éducation**. L'École est de plus en plus sollicitée pour répondre à des enjeux multiples : éducation aux médias, à la sexualité, à l'environnement, à la santé, au numérique, à l'égalité filles-garçons, à la citoyenneté, à l'orientation. Ces dimensions sont importantes, mais leur accumulation peut fragmenter la mission scolaire et diluer la priorité accordée aux savoirs fondamentaux. Le risque est que l'École devienne un lieu de consommation de savoirs dispersés plutôt qu'un lieu de construction critique et collective.

La cinquième tension porte sur l'autorité pédagogique. Les enseignants doivent incarner les valeurs républicaines, transmettre des savoirs, évaluer, orienter, éduquer, accompagner et parfois compenser les fragilités sociales. Dans le même temps, ils peuvent se sentir dépossédés de leur autorité, soumis à des injonctions contradictoires, à des pressions familiales, institutionnelles ou sociales. Or, une École républicaine ne peut fonctionner sans enseignants reconnus, respectés et soutenus.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Réaffirmer une mission centrale : instruire pour émanciper

L'École de la République doit retrouver une formulation claire de sa mission : transmettre des savoirs solides pour permettre **l'émancipation individuelle et collective**. L'instruction n'est pas opposée à l'éducation ; elle en est la condition. Cela suppose de renforcer la maîtrise de la langue orale et écrite et la lecture longue, le raisonnement mathématique et scientifique, la culture historique, l'argumentation par **le développement de l'esprit critique** en renforçant la capacité à distinguer savoir, opinion, croyance et information.

Former un citoyen libre exige d'abord de lui donner les moyens intellectuels de penser par lui-même.

2. Passer de l'égalité formelle à l'égalité réelle

L'égalité républicaine ne peut se limiter à offrir la même école à tous. Elle doit donner davantage à ceux qui rencontrent le plus d'obstacles. Il faut donc renforcer les moyens là où les besoins sont les plus importants en organisant des classes à effectifs réduits dans les territoires socialement défavorisés, dotés d'enseignants expérimentés et stabilisés. Un accès renforcé à la santé scolaire et au soutien psychologique par un accompagnement scolaire gratuit basé sur une ouverture culturelle et sportive. Une formation plus précise et un soutien aux familles éloignées des codes scolaires sera mise en place. **La République scolaire ne se mesure pas à l'uniformité des règles, mais à la capacité de chaque élève à accéder réellement aux savoirs.**

3. Renforcer la mixité sociale et scolaire

La ségrégation entre établissements fragilise l'idéal républicain. Il faut donc agir sur la carte scolaire, l'offre de formation, l'attractivité des établissements publics et la contribution du privé sous contrat à l'effort de mixité.

Les établissements privés financés par l'argent public devraient être davantage associés à des objectifs explicites de mixité sociale et scolaire. La question n'est pas de nier leur existence, mais de garantir que le financement public n'alimente pas des logiques d'entre-soi.

4. Refonder l'éducation à la citoyenneté autour de pratiques réelles

L'enseignement moral et civique ne doit pas être seulement un enseignement de principes. Il doit s'appuyer sur des situations concrètes. Nous proposons :

- **la mise en place généralisée de débats argumentés par des conseils d'élèves pour un meilleur apprentissage du désaccord démocratique ;**
- **La mise en œuvre de projets citoyens** sous forme de travaux de groupe, avec obligation de réalisation d'un **chef d'œuvre** au service des autres ce qui permettra un véritable engagement associatif ou collectif ;

La citoyenneté s'apprend par les savoirs, mais aussi par l'expérience de la parole, de la responsabilité et du respect.

5. Clarifier les "éducations à..." pour éviter la dispersion

Les multiples éducations transversales sont nécessaires, mais elles doivent être hiérarchisées et articulées aux savoirs disciplinaires. Il faut éviter l'empilement de prescriptions qui donne aux enseignants le sentiment d'une mission infinie. Une approche plus cohérente consisterait à organiser ces éducations autour de quelques axes structurants :

- santé et bien-être ;
- citoyenneté, laïcité, égalité et respect d'autrui ;
- culture numérique et esprit critique ;
- autonomie.

Chaque axe devrait être relié à des disciplines, des compétences identifiées.

6. Repenser la relation entre familles et École

Les familles sont des partenaires indispensables de l'équation éducative, mais elles ne doivent pas devenir des prescripteurs pédagogiques individuels. Il faut construire une relation fondée sur la confiance, la clarté et le respect des rôles. L'École doit informer, expliquer, dialoguer et associer. Les familles doivent soutenir le cadre scolaire, encourager l'effort, respecter l'expertise professionnelle et contribuer au climat éducatif. **Une charte de coéducation** pourrait rappeler ces responsabilités réciproques.

7. Faire du numérique un objet républicain d'éducation

Les réseaux sociaux et les intelligences artificielles transforment l'accès à l'information, la relation à la vérité, la construction de l'opinion et les formes de violence entre jeunes. L'École doit donc former à une citoyenneté numérique exigeante.

Cela suppose d'apprendre à vérifier une information ; donc de mieux comprendre comment fonctionnent les algorithmes des Intelligences Artificielles pour un meilleur discernement et une meilleure identification des manipulations ; de lutter de façon très ferme contre le cyberharcèlement ; de protéger les données personnelles ; distinguer produire, copier, transformer et argumenter.

Le numérique doit être enseigné comme un environnement à comprendre, non comme un simple ensemble d'outils. Les élèves doivent savoir :

- vérifier une information en ligne ;
- comprendre les logiques des algorithmes ;
- protéger leurs données ;
- identifier les manipulations ;
- utiliser les intelligences artificielles sans déléguer leur pensée ;
- distinguer assistance, plagiat et production personnelle

Former un citoyen libre aujourd'hui suppose de **former un citoyen numérique critique**.

8. Réaffirmer la laïcité comme cadre de liberté commune

La laïcité doit être enseignée comme un principe d'organisation de la liberté et de l'égalité. Elle protège les élèves, garantit la neutralité de l'institution et rend possible la coexistence de convictions différentes dans un espace commun.

Il faut former les personnels, expliquer la laïcité aux élèves et aux familles, et éviter deux écueils : la réduire à une contrainte disciplinaire ou l'affaiblir par relativisme. **Il convient également de moderniser sensiblement** ses formes d'apprentissage en proposant par exemple des espaces immersifs d'apprentissage.

Conclusion

L'École de la République reste fidèle à ses principes fondateurs dans ses textes, ses références et son ambition. Elle continue d'affirmer la gratuité, la laïcité, l'égalité des chances, la transmission des savoirs et la formation du citoyen. Mais cette fidélité est aujourd'hui relative, car les conditions concrètes de réalisation de ces principes sont fragilisées par les inégalités sociales, la ségrégation scolaire, la crise de confiance, la pression des familles, le numérique et la fragmentation des missions.

L'enjeu n'est donc pas de revenir à une École mythifiée, ni d'abandonner l'idéal républicain au motif qu'il serait imparfaitement réalisé. Il est de **réarmer l'École républicaine** autour de quelques principes simples : **exigence du niveau des savoirs, égalité réelle, autorité pédagogique, laïcité, mixité sociale, esprit critique et confiance entre l'institution, les enseignants, les élèves et les familles.**

L'École de la République ne sera fidèle à elle-même que si elle accepte de regarder lucidement ses écarts avec ses principes. Sa vocation demeure intacte : former des êtres libres, instruits, capables de jugement, de responsabilité et de fraternité. Mais cette vocation exige aujourd'hui une reconstruction politique, pédagogique et sociale à la hauteur des défis contemporains.



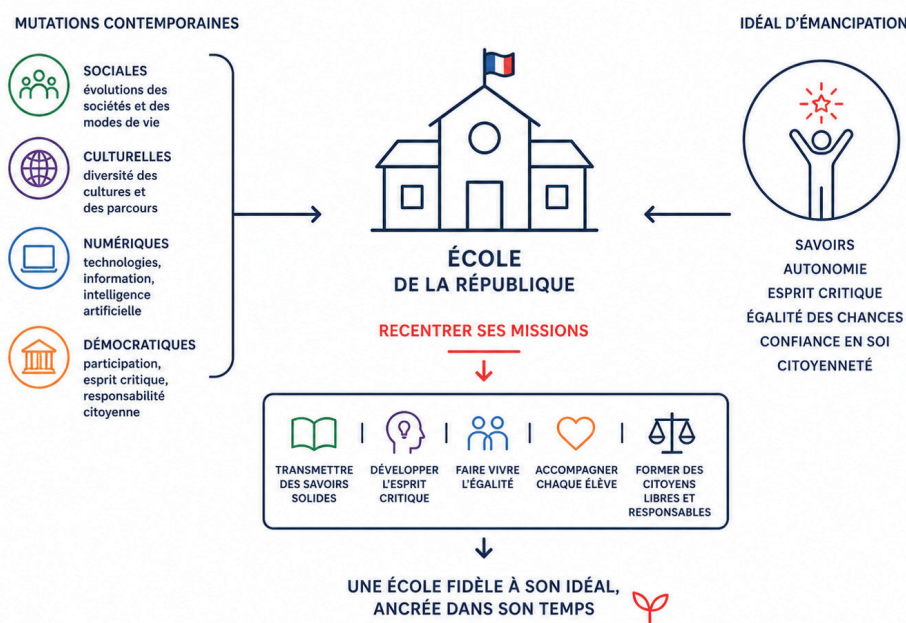
Thème I

L'École de la République : fondamentaux historiques et philosophiques

Question 2

Comment recentrer les missions de l'École de la République pour qu'elle demeure fidèle à son idéal d'émancipation, tout en répondant aux mutations sociales, culturelles, numériques et démocratiques contemporaines ?

Cette question oblige à dépasser une opposition trop simple entre retour aux fondamentaux et adaptation au monde actuel. Recentrer l'École ne signifie pas l'appauvrir ni la refermer sur elle-même. Cela signifie hiérarchiser ses missions, clarifier ses finalités et réaffirmer ce qui fait sa raison d'être : permettre à chaque élève d'accéder aux savoirs, de construire son jugement, de devenir autonome et de participer lucidement à la vie démocratique.



Éléments de contexte

L'École de la République s'est historiquement construite autour d'une promesse : **faire de l'instruction un levier d'émancipation individuelle et collective**. Lire, écrire, compter, raisonner, comprendre le monde, exercer son jugement, débattre et agir en citoyen constituent les fondements de cette ambition. L'École doit aujourd'hui concilier plusieurs exigences : garantir l'égalité réelle, réaffirmer la laïcité, revaloriser les enseignants, former à l'esprit critique, prioriser les savoirs fondamentaux, intégrer le numérique avec discernement et ouvrir l'École sur le monde sans sacrifier son cadre républicain. Cette réflexion s'inscrit dans un contexte de tensions fortes. Les inégalités scolaires demeurent très marquées selon l'origine sociale, le territoire, le capital culturel familial et les stratégies d'orientation. Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude

Passeron ont montré que l'École peut reproduire les inégalités lorsqu'elle traite comme égaux des élèves socialement inégalement préparés à ses attentes. Bernard Lahire a prolongé cette analyse en soulignant la diversité des socialisations familiales et des rapports au langage. Aussi, nous insistons sur la nécessité de former les élèves à la pensée critique, à la logique, à l'argumentation et à la complexité, afin de les outiller face aux discours dogmatiques, aux fausses informations et aux manipulations de toutes sortes. Cette orientation rejoint les travaux d'Edgar Morin sur la pensée complexe : **l'École ne doit pas seulement transmettre des connaissances séparées, mais apprendre à relier, contextualiser, problématiser et comprendre l'incertitude.**

Enfin, la question de la laïcité demeure centrale. Elle ne doit pas être comprise seulement comme un principe d'interdiction, mais comme une condition de liberté : elle garantit la **neutralité** de l'institution, protège la liberté de conscience des élèves et permet **l'existence d'un espace commun** où les appartenances particulières ne priment pas sur l'accès aux savoirs.

Analyse

Comment recentrer l'École sans la réduire, et comment l'adapter sans faire disparaître ses principes fondateurs ? L'École est aujourd'hui sommée de répondre à une multitude d'attentes : instruire, éduquer, intégrer, orienter, compenser les inégalités, prévenir les violences, former au numérique, lutter contre le harcèlement, éduquer à la santé, à l'environnement, à la sexualité, aux médias, à la citoyenneté, à l'égalité filles-garçons. Chacune de ces missions peut être légitime. Mais leur accumulation risque de rendre l'École illisible, d'épuiser les enseignants et de diluer l'essentiel.

Recentrer l'École suppose donc d'abord de rappeler que son cœur de mission demeure la **transmission exigeante des savoirs**. Mais cette transmission ne peut être confondue avec une accumulation mécanique de connaissances. Les savoirs émancipent lorsqu'ils permettent à l'élève de comprendre le monde, de parler avec précision, de raisonner, de douter, de vérifier, de créer et d'agir.

La priorité donnée aux fondamentaux — lire, écrire, compter, penser — ne doit donc pas être interprétée comme un retour minimaliste. Elle est au contraire la condition d'accès à tous les autres apprentissages : sciences et techniques, histoire, arts, philosophie, citoyenneté, numérique, orientation, écologie. Un élève qui ne maîtrise pas la langue, est privé d'une partie de sa liberté intellectuelle. Un élève qui ne sait pas raisonner devient vulnérable aux manipulations. **Un élève qui ne comprend pas les règles du débat démocratique risque de confondre opinion, croyance, savoir et vérité.**

L'École républicaine ne peut pas se contenter de proclamer que tous les élèves ont les mêmes droits. **Elle doit organiser concrètement les conditions de cette égalité. La notion de réussite** devrait alors être réinterrogée. Cela implique de lutter contre les inégalités précoces, de soutenir les territoires défavorisés et ruraux, de garantir la mixité sociale, d'éviter les phénomènes d'évitement scolaire et de questionner le rôle de l'enseignement privé lorsqu'il accentue la ségrégation. L'École doit demeurer un espace protégé des pressions religieuses, politiques, communautaires, économiques ou familiales. Mais cette protection n'a de sens que si elle permet l'accès libre aux savoirs, la confrontation raisonnée des idées et la construction d'un commun républicain. Le numérique, les pédagogies coopératives, les partenariats culturels et scientifiques peuvent enrichir l'École. Mais ils ne doivent jamais devenir des fins en soi. **L'innovation n'est légitime que si elle sert l'émancipation, l'attention, la compréhension et la réussite des élèves.**

Propositions opérationnelles structurantes

1. Réaffirmer une hiérarchie claire des missions de l'École

L'École doit assumer quatre missions centrales :

- Transmettre des savoirs solides ;
- Garantir l'égalité réelle d'accès aux apprentissages ;
- Former le jugement critique ;
- Construire une citoyenneté républicaine.

Les autres missions — numérique, santé, environnement, orientation, ouverture culturelle — doivent être articulées à ces finalités, et non ajoutées comme des injonctions dispersées.

2. Prioriser les fondamentaux comme outils d'émancipation

Lire, écrire, compter, parler, raisonner et argumenter doivent redevenir des objectifs prioritaires à tous les niveaux de la scolarité en école primaire. Cela suppose un enseignement structuré de la langue par une pratique régulière de la lecture longue et un travail renforcé sur l'expression orale. Il conviendra de retrouver une exigence orthographique et syntaxique progressive. L'apprentissage explicite du raisonnement logique se fera de façon plus prégnante. Des remédiations rapides seront apportées dès les premières difficultés. **Les fondamentaux ne sont pas un socle minimal ; ils sont les instruments premiers de la liberté intellectuelle.**

3. Construire une véritable éducation à l'esprit critique

Face aux réseaux sociaux, aux théories complotistes, aux discours extrêmes et à l'intelligence artificielle générative, l'esprit critique doit être enseigné de manière explicite. Le développement de la logique, l'argumentation, la rhétorique sont des piliers de notre démarche de raisonnement maçonnique. Cela semble transférable. L'analyse des sources, la distinction entre fait, opinion, croyance et savoir basée sur l'éducation aux médias permettent une réelle compréhension des biais cognitifs et un apprentissage véritable du débat avec règles claires et non discriminantes. L'objectif n'est pas de dire aux élèves quoi penser, mais de leur apprendre comment penser avec rigueur.

4. Garantir l'égalité réelle dès le plus jeune âge

L'émancipation ne commence pas au collège ou au lycée. Elle **se construit** dès la petite enfance et l'école maternelle. Il faut donc concentrer les moyens sur les premières années. La nation doit fournir un véritable effort concernant les effectifs dans les territoires défavorisés. Le renforcement du langage oral pour tisser un lien étroit avec les familles permet un repérage précoce des difficultés. Ainsi nous pourrions déclencher un accompagnement éducatif et culturel plus précis. Les expérimentations de type Lire et Faire lire devrait être généralisées. Un accès inconditionnel aux livres, aux arts, au sport et aux expérimentations scientifiques par l'entremise des associations d'éducation populaire. Lutter contre les inégalités précoces est l'un des moyens les plus efficaces de rendre l'École fidèle à son idéal.

5. Revaloriser les enseignants comme acteurs centraux de l'émancipation

Aucune réforme ne réussira **sans enseignants reconnus, formés et soutenus**. Il faut donc améliorer les rémunérations. Les enseignants mieux payés auront une **obligation de formation** par un

renforcement de la formation initiale et continue permettant de développer une pédagogie différenciée. Pour des raisons qui semblent évidentes pour ne pas les rappeler ici, tous les enseignants de toutes les disciplines seront formés à la laïcité, à l'inclusion et au numérique. L'institution par l'intermédiaire des corps d'inspection apporteront leur soutien face aux pressions abusives. C'est cela reconnaître l'expertise pédagogique des enseignants.

L'enseignant ne doit pas être un simple exécutant de prescriptions successives. Il est un professionnel du savoir, de la relation pédagogique et de l'émancipation. Il serait bon de rappeler aux enseignants qu'ils sont les garants de la construction républicaine. **Rappeler qu'un enseignant est le vecteur et le promoteur des valeurs de la République et non un simple transmetteur des connaissances.**

6. Faire de l'enseignement moral et civique un véritable apprentissage démocratique

L'Enseignement Moral et Civique doit être renforcé, mais surtout transformé en **pratique vivante de la citoyenneté**. Il devrait inclure des débats argumentés construits autour de conseils d'élèves qui déploieront des projets collectifs. Après l'analyse de situations de conflit, les élèves travailleront sur les droits et devoirs, les interactions avec les institutions. **Ces projets permettront de lutter contre le harcèlement par l'apprentissage du désaccord respectueux ; ce que nous appelons « la dispute »**. La citoyenneté ne peut pas être seulement apprise dans un manuel ; elle doit être expérimentée dans un cadre exigeant et réel.

7. Ouvrir l'École sans la décentrer

Les partenariats avec les acteurs culturels, scientifiques, associatifs, sportifs ou économiques peuvent enrichir les apprentissages. Mais ils doivent être encadrés par l'institution scolaire.

Chaque partenariat doit répondre à une finalité pédagogique claire, respecter la laïcité, garantir la neutralité et s'inscrire dans le projet d'école ou d'établissement. L'ouverture n'a de sens que si elle renforce l'accès aux savoirs, à la culture et au monde.

8. Organiser une convention nationale sur les finalités de l'École

Et pourquoi pas un grand débat national associant enseignants, familles, élèves, collectivités et experts ? Cette proposition est structurante. Il ne s'agirait pas d'ajouter une consultation symbolique, mais de clarifier collectivement ce que la Nation attend de son École :

- quels savoirs communs ?
- quelle place pour la laïcité ?
- quelle articulation entre instruction et éducation ?
- quelle autorité pour les enseignants ?
- quelle égalité entre territoires ?
- quelle place pour le numérique ?
- quelle relation avec les familles ?

Une École républicaine a besoin d'un horizon partagé.

Conclusion

Recentrer les missions de l'École de la République ne signifie ni revenir à une école figée du passé, ni accepter une école dispersée dans toutes les urgences du présent. Cela signifie reconstruire une cohérence autour d'une idée simple : l'École émancipe lorsqu'elle transmet des savoirs exigeants, forme le jugement, garantit l'égalité réelle et permet à chaque élève de devenir un citoyen libre et responsable.

L'École doit donc être à la fois ferme sur ses principes et intelligente dans ses adaptations. Ferme sur la laïcité, l'exigence, la transmission, l'autorité pédagogique et l'égalité. Intelligente dans son rapport au numérique, aux pédagogies actives, aux partenariats, aux familles et aux mutations sociales.

L'idéal d'émancipation n'est pas dépassé. Il est au contraire plus nécessaire que jamais dans un monde saturé d'informations, traversé par les inégalités, fragilisé par les replis identitaires et bouleversé par les technologies. L'École de la République doit redevenir ce qu'elle promet d'être : non seulement un lieu d'apprentissage, mais un lieu où se construit la liberté de penser.



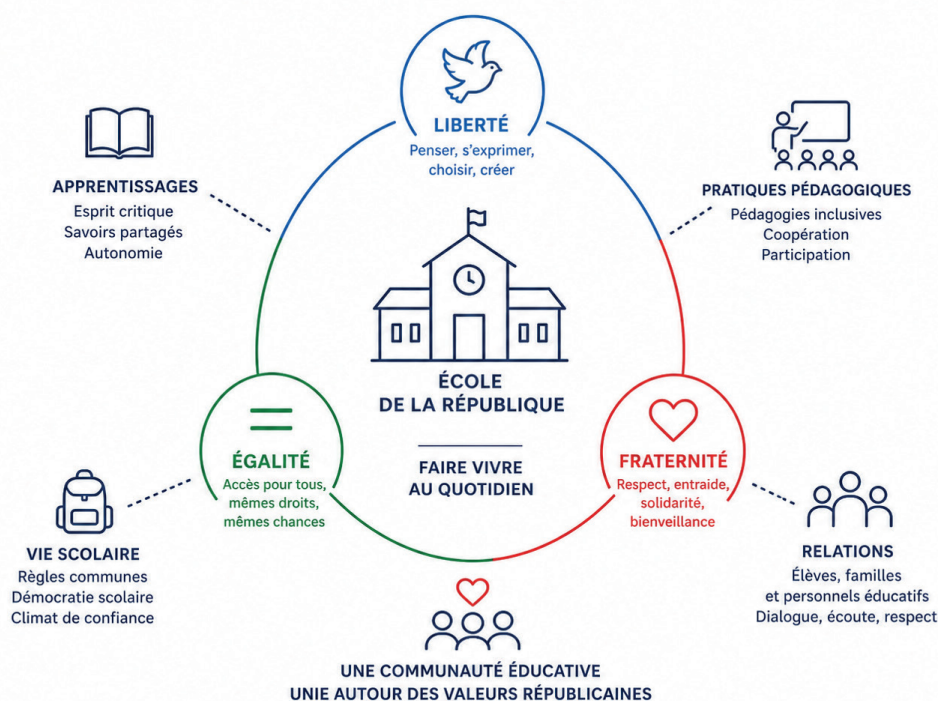
Thème I

L'École de la République : fondamentaux historiques et philosophiques

Question 3

Comment l'École de la République peut-elle faire vivre concrètement les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité dans les apprentissages, les pratiques pédagogiques, la vie scolaire et les relations entre élèves, familles et personnels éducatifs ?

Cette question oblige à dépasser l'affichage symbolique de la devise républicaine. Liberté, égalité et fraternité ne peuvent pas rester des mots inscrits au fronton des bâtiments publics ou dans les textes officiels. Elles doivent devenir des expériences scolaires quotidiennes : liberté d'apprendre et de penser, égalité réelle d'accès aux savoirs, fraternité vécue dans la coopération, le respect et la solidarité.



Éléments de contexte

L'École de la République a historiquement pour mission de former des citoyens libres, éclairés et capables de participer à la vie démocratique. **Elle ne transmet pas seulement des connaissances : elle institue un rapport au savoir, à la loi commune, à autrui et à la collectivité.** À ce titre, elle est l'un des lieux majeurs où la devise républicaine peut devenir concrète.

La liberté passe par l'expression raisonnée des élèves, le débat argumenté, l'esprit critique, l'éducation aux médias, la familiarisation avec les outils numériques et la capacité à distinguer l'information de l'opinion. L'égalité exige une adaptation des moyens aux besoins des élèves,

une réduction des inégalités sociales et territoriales, une meilleure mixité scolaire, l'inclusion des élèves en situation de handicap et l'accès à une culture commune. Enfin, la Fraternité est une pratique quotidienne du respect, de la coopération, de la solidarité et de la lutte contre les discriminations.

Ces orientations rejoignent plusieurs apports majeurs des sciences de l'éducation et de la sociologie scolaire. John Dewey a montré que l'école démocratique ne peut pas seulement transmettre des contenus civiques : **elle doit faire vivre des expériences de coopération, de débat et de responsabilité.** Célestin Freinet a insisté sur l'expression des élèves, la coopération et la production collective comme leviers d'émancipation. Paulo Freire a, quant à lui, souligné que l'éducation devient émancipatrice lorsqu'elle permet aux apprenants de lire le monde, de le questionner et d'y agir.

Faire vivre l'égalité à l'École suppose donc de ne pas traiter de manière identique des élèves placés dans des situations profondément inégales.

Enfin, les travaux sur le climat scolaire montrent que **le sentiment d'appartenance**, la qualité des relations entre élèves et adultes, la justice des règles, la lutte contre les violences et la coopération ont des effets directs sur les apprentissages. **La fraternité n'est donc pas un supplément moral : elle constitue une condition des apprentissages.**

Analyse

La problématique centrale est la suivante : comment transformer les valeurs républicaines en pratiques éducatives effectives, sans les réduire à des discours moraux ou à des injonctions abstraites ?

La première difficulté tient à la liberté. À l'école, la liberté ne signifie pas faire ce que l'on veut. Elle suppose un cadre. **Un élève devient libre lorsqu'il apprend à penser par lui-même**, à formuler un jugement, à argumenter, à distinguer un savoir d'une croyance, à résister aux manipulations et à exercer sa parole dans le respect d'autrui. La liberté scolaire est donc inséparable de l'exigence intellectuelle. Elle ne s'oppose pas à la règle ; elle en dépend.

La deuxième difficulté concerne l'égalité. L'école républicaine affirme que tous les élèves ont droit aux mêmes savoirs. Mais les conditions concrètes d'accès à ces savoirs sont très inégales. Les élèves ne disposent pas tous du même capital culturel, du même environnement familial, du même accès au numérique, aux livres, au calme, à la santé ou à l'accompagnement. **L'égalité réelle impose donc d'adapter les moyens aux besoins.** Donner la même chose à tous peut parfois renforcer les écarts ; donner plus à ceux qui ont moins peut au contraire rendre possible une égalité authentique.

La troisième difficulté concerne la Fraternité. **La Fraternité est souvent la valeur la moins explicitement travaillée à l'école.** Pourtant, **elle est décisive** dans un contexte marqué par l'individualisme, les tensions identitaires, les discriminations, le harcèlement, la compétition scolaire et les violences numériques. **La fraternité ne peut pas être seulement enseignée ; elle doit être organisée.** Elle suppose des expériences concrètes d'entraide, de coopération, de responsabilité collective et de reconnaissance mutuelle.

Ces trois valeurs doivent être pensées ensemble. Une liberté sans égalité devient le privilège des plus armés. Une égalité sans liberté peut devenir uniformisation. Une fraternité sans exigence

peut se réduire à une bienveillance floue. L'École de la République doit donc articuler les trois : **former des élèves libres parce qu'instruits, égaux parce que réellement accompagnés, fraternels parce qu'habités à coopérer et à respecter la dignité d'autrui.**

Propositions opérationnelles structurantes

1. Faire vivre la liberté par l'esprit critique et le débat argumenté

L'École doit enseigner explicitement les conditions de la liberté intellectuelle. Cela suppose de développer l'argumentation orale et écrite par la pratique de la rhétorique, la logique, l'analyse des sources. Ainsi ils pourront faire la distinction entre fait, opinion, croyance et savoir. L'éducation aux médias et la compréhension de ce qui se joue dans les réseaux sociaux feront les fondements d'un débat éclairé. L'objectif n'est pas seulement que l'élève puisse s'exprimer, mais qu'il apprenne à construire une parole responsable, informée et rationnelle. **La liberté d'expression ne s'improvise pas.** Elle doit s'apprendre dans un cadre structuré. Nombreuses sont les expériences à promouvoir. En effet des structures associatives proposent la tenue de débats philosophiques dès l'école primaire. Par la structuration autour d'ateliers d'éloquence et de débats d'actualité préparés après analyse contradictoire de documents ; **il importe de structurer des temps de médiation avec si possibles des projets d'écriture ou de production artistique.**

Ces espaces permettent aux élèves de découvrir que la parole libre n'est pas la parole impulsive, mais une parole construite, respectueuse et argumentée.

2. Renforcer l'accès de tous à une culture commune

L'égalité passe par l'accès partagé aux savoirs et à la culture. L'École doit garantir à tous les élèves la maîtrise de la langue française, l'accès aux mathématiques, sciences et techniques. L'étude de l'histoire et la géographie permet une meilleure compréhension du monde. Les langues vivantes, l'éducation artistique et culturelle, l'éducation physique et sportive, la culture numérique et la connaissance des institutions républicaines permettent d'étayer le savoir du futur citoyen. **La culture commune ne doit pas être minimale.** Elle doit être ambitieuse, car elle constitue le patrimoine intellectuel partagé qui permet de faire société. En revanche, **une révision complète des programmes et des référentiels** devra être faite car plus personne n'est d'accord pour penser que l'empilement auquel nous sommes arrivés est cohérent.

3. Lutter contre la ségrégation scolaire et sociale

L'égalité ne peut progresser sans action sur la composition sociale des établissements. Il faut donc favoriser la mixité sociale par une révision de certaines sectorisations. Une des solutions envisagées semblent le développement de secteurs multi-collèges en renfonçant l'attractivité des établissements publics défavorisés. **Il conviendra de mieux encadrer la contribution du privé** sous contrat à la mixité pour éviter les classes ou options qui organisent implicitement l'entre-soi.

L'École de la République ne peut pas faire vivre l'égalité si les élèves ne se rencontrent plus.

4. Faire de la Fraternité une pratique quotidienne de coopération

La Fraternité doit être intégrée aux méthodes pédagogiques. Elle peut se construire par des travaux de groupe structurés, du tutorat entre élèves, entre pairs. **Des projets coopératifs**

d'activités artistiques collectives, de chorales, orchestres, théâtre, des pratiques sportives valorisant l'entraide, des actions citoyennes et solidaires sont à promouvoir. Nous sommes attachés à la notion de **chef d'œuvre**. C'est ici que nous pourrions les mettre en œuvre.

La coopération doit être enseignée comme une compétence : écouter, reformuler, aider, décider ensemble, assumer une responsabilité, reconnaître la contribution d'autrui.

5. Lutter activement contre les discriminations, le harcèlement et les humiliations

La Fraternité suppose une vigilance institutionnelle forte. Il faut développer des protocoles clairs contre le harcèlement par une éducation au respect de la dignité et une prévention des violences sexistes, racistes, homophobes, antisémites ou validistes. **Une attention singulière aux signaux faibles** que sont les humiliations ordinaires passera par une formation des personnels au climat scolaire. Un travail avec les familles se mettra en place autour de « café parents » pour mettre en œuvre une réponse rapide aux situations de cyberharcèlement. Un élève ne peut pas apprendre librement s'il ne se sent pas protégé.

6. Renforcer l'inclusion des élèves en situation de handicap

Faire vivre l'égalité et la fraternité implique que les élèves en situation de handicap soient pleinement accueillis, accompagnés et reconnus. Cela suppose des AESH formés et stabilisés dans leur statut, des enseignants accompagnés. Il n'est plus du tout envisageable qu'un enseignant soit le seul à prendre en charge toutes les situations qui se présentent dans la classe. **Certaines pathologies doivent s'accompagner de façon spécifique et si l'inclusion est un impératif, l'inclusion à n'importe quel prix est une ineptie.** Il faut prévoir des locaux accessibles, des outils adaptés, des projets de classe inclusifs avec une coopération avec les familles et les professionnels spécialisés.

L'inclusion ne doit pas être seulement administrative ; elle doit être pédagogique, sociale et humaine.

7. Associer les familles à la construction des valeurs communes

Les valeurs républicaines doivent être partagées avec les familles, non imposées de manière abstraite. Nous pourrions envisager la mise en place de projets culturels associant parents et élèves, des temps de dialogue sur le respect, l'autorité et la coopération. Tout ce travail permettra à des événements collectifs valorisant les réussites de voir le jour. **La fraternité scolaire existe lorsque les familles comprennent le projet commun porté par l'École.**

8. Faire vivre les valeurs dans l'organisation même de l'établissement

Les valeurs doivent aussi être visibles dans le fonctionnement quotidien des structures d'accueil. En effet, avoir des règles claires et justes sous-tendues par des sanctions éducatives et proportionnées permettent de mieux comprendre le rôle de chacun. **La reconnaissance des efforts** et la participation des élèves est un point essentiel. Il va sans dire que l'exemplarité des adultes, la transparence des décisions et le respect de la parole de chacun sont les bases du refus du favoritisme et de l'arbitraire.

La République scolaire se juge dans les pratiques ordinaires : comment on parle aux élèves, comment on applique une règle, comment on écoute une difficulté, comment on répare une injustice.

Conclusion

Faire vivre concrètement la liberté, l'égalité et la fraternité à l'École suppose de les sortir du registre du slogan pour les inscrire dans les apprentissages, les pratiques pédagogiques et la vie quotidienne des établissements.

La liberté se construit par les savoirs, l'esprit critique, l'argumentation et la capacité à penser par soi-même. L'égalité exige une politique active de compensation des inégalités, d'accès à une culture commune ambitieuse et de mixité scolaire. La fraternité se vit dans la coopération, l'inclusion, le respect, la solidarité et la lutte contre toutes les formes d'humiliation.

L'École de la République ne fait pas vivre ses valeurs seulement lorsqu'elle les enseigne. Elle les fait vivre lorsqu'elle les organise. Elle devient alors le lieu où chaque élève apprend non seulement à réussir pour lui-même, mais aussi à **reconnaître l'autre comme un égal en dignité**, un partenaire de travail et un futur citoyen du même monde commun.



Thème I

L'École de la République : fondamentaux historiques et philosophiques

Question 4

De quels savoirs l'École de la République doit-elle instruire les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens libres, éclairés, capables de juger par eux-mêmes, de comprendre le monde et d'agir avec responsabilité dans la cité ?

Cette question engage le cœur même du projet républicain : l'École ne transmet pas seulement des connaissances utiles à la réussite scolaire ou professionnelle. Elle doit donner aux élèves les moyens intellectuels, pratiques et moraux de devenir des sujets autonomes, capables de penser, de débattre, de coopérer et de participer à la vie démocratique.



Éléments de contexte

L'École de la République s'est historiquement donnée pour mission d'émanciper par l'instruction. Dans cette perspective, les savoirs scolaires ne sont pas de simples contenus à mémoriser : ils constituent des outils de libération. Savoir lire, écrire, compter, raisonner, situer un événement dans l'histoire, comprendre un phénomène scientifique, argumenter ou distinguer une opinion d'un fait permet à l'élève de ne pas dépendre uniquement de son environnement familial, social, médiatique ou numérique.

Nous distinguons trois dimensions complémentaires : les **savoirs fondamentaux**, les **savoir-faire** et les **savoir-être**. Cette distinction est pertinente à condition de ne pas les opposer. Un citoyen libre et éclairé a besoin de connaissances solides, de méthodes de pensée et de dispositions morales et civiques.

La maîtrise de la langue occupe une place centrale. Comme l'ont montré de nombreux travaux en sociologie et en sciences de l'éducation, notamment ceux de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Bernard Lahire, les écarts de maîtrise du langage sont au cœur des inégalités scolaires. La langue n'est pas seulement un outil de communication : elle permet de conceptualiser, d'argumenter, de comprendre des consignes, de prendre distance avec l'immédiat et de participer au débat public.

Les mathématiques et les sciences jouent également un rôle décisif. Elles développent la rigueur, la preuve, l'expérimentation, la modélisation et la capacité à distinguer une démonstration d'une croyance. L'esprit scientifique, tel qu'il a été défendu par Gaston Bachelard ou Georges Charpak, n'est pas réservé aux futurs scientifiques : il est une composante de la citoyenneté moderne, indispensable pour comprendre les enjeux climatiques, sanitaires, technologiques ou numériques.

L'histoire, la géographie, la littérature, les arts, la philosophie et les sciences humaines permettent, quant à eux, de former une conscience historique, culturelle et morale. Ils donnent accès à la complexité des sociétés, à la diversité des expériences humaines, aux conflits de valeurs et aux conditions du vivre-ensemble. **L'allégorie de la caverne de Platon peut encore servir de métaphore éducative** : instruire, c'est conduire hors de l'ignorance vers une compréhension plus libre et plus exigeante du réel.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : comment définir un socle de savoirs communs suffisamment solide pour garantir l'émancipation de tous, sans réduire l'École à une transmission utilitaire ou purement disciplinaire ? Le risque contemporain est double.

Le premier risque serait de réduire les savoirs à **des compétences immédiatement utiles** : savoir utiliser un outil, s'adapter au marché du travail, maîtriser une procédure, répondre à une consigne. Ces compétences sont nécessaires, mais elles ne suffisent pas à former un citoyen libre. Une école uniquement tournée vers l'employabilité pourrait produire des individus adaptables, mais pas nécessairement capables de jugement, de distance critique et de participation démocratique.

Le second risque serait de concevoir **les savoirs comme un patrimoine figé**, transmis sans lien avec les questions du présent. Une telle approche peut donner le sentiment que les savoirs

scolaires sont abstraits, éloignés de la vie réelle ou réservés à ceux qui possèdent déjà les codes culturels pour s'en saisir.

L'enjeu est donc d'articuler **héritage et actualité, exigence et accessibilité, savoirs fondamentaux et usages contemporains**. Lire, écrire, compter, raisonner restent les piliers. Mais ces piliers doivent permettre de comprendre le numérique, l'intelligence artificielle, l'écologie, les médias, les institutions, les sciences, les rapports sociaux et les grandes questions éthiques.

Il faut également dépasser l'opposition entre instruction et éducation. Instruire, c'est déjà éduquer : transmettre la rigueur, l'attention, le respect de la vérité, le goût de l'effort, la capacité à différer son jugement, le souci de comprendre. Mais éduquer suppose aussi de former des comportements civiques : respect de la loi, de l'autorité légitime, d'autrui, des règles communes, de la laïcité et de la dignité humaine.

L'École de la République doit donc unir **la tête, la main et le cœur** : la tête pour comprendre, la main pour agir, le cœur pour vivre avec les autres.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Réaffirmer la maîtrise de la langue comme priorité absolue

La langue est la première condition de l'émancipation. Tous les élèves doivent pouvoir accéder à une maîtrise exigeante du français oral et écrit. Ils doivent posséder une lecture fluide et une compréhension fine des textes. Cela améliorera la possession d'une écriture structurée grâce à un vocabulaire riche (on sait que son absence est un des facteurs de violence). Ces dispositifs de base forgeront la capacité à reformuler, résumer, expliquer et débattre.

Sans maîtrise de la langue, l'accès aux autres savoirs devient fragile. L'École doit donc faire du langage une responsabilité partagée par toutes les disciplines.

2. Consolider les mathématiques, les sciences et les techniques comme écoles de la preuve

Les mathématiques, les sciences et les techniques doivent être enseignées non seulement comme des contenus, mais comme des méthodes de pensée : observer, formuler une hypothèse, expérimenter, démontrer, calculer, modéliser, vérifier permettent d'accepter la contradiction du réel.

Dans une société traversée par les fausses informations, les croyances complotistes et les controverses scientifiques mal comprises, **l'esprit scientifique est une nécessité démocratique**.

3. Renforcer l'histoire, la géographie et les sciences humaines

Former un citoyen libre suppose qu'il comprenne d'où il vient, dans quel monde il vit et comment les sociétés se construisent. Il faut donc renforcer l'histoire nationale, européenne et mondiale, la géographie des territoires et des interdépendances, la compréhension des institutions, les bases de l'économie, la sociologie des inégalités, la géopolitique et l'histoire des idées politiques et sociales.

Ces savoirs permettent de résister aux simplifications identitaires, aux manipulations idéologiques et à la perte du sens historique.

4. Faire de la philosophie une pratique progressive du questionnement

La philosophie ne doit pas être réservée à la classe terminale. Il est possible d'introduire progressivement :

- des discussions à visée philosophique ;
- des questions sur le juste, le vrai, le beau, la liberté, la loi, le bonheur ;
- des exercices de distinction conceptuelle ;
- des débats argumentés ;
- des lectures adaptées de grands textes.

L'objectif est d'apprendre aux élèves à questionner leurs évidences et à construire une pensée personnelle.

5. Développer une véritable culture artistique et littéraire

La littérature, les arts, la musique, le théâtre, le cinéma et les pratiques créatives ne sont pas secondaires. Ils ouvrent l'imaginaire, développent la sensibilité, enrichissent la langue et permettent de comprendre l'expérience humaine. Il faut garantir à chaque élève une fréquentation régulière des œuvres, une pratique artistique, des rencontres avec les lieux culturels. **Nous le savons bien, ce qui est important c'est une éducation du regard, de l'écoute et du jugement esthétique.** La culture artistique est une dimension essentielle de l'émancipation.

6. Enseigner les savoir-faire intellectuels

Les élèves doivent apprendre non seulement des contenus, mais aussi des méthodes. Les apprentissages sont basés, pour être pertinents sur des actions clairement identifiées. Chercher la bonne information, comparer des sources, prendre des notes permettent de mémoriser efficacement. Organiser son travail par la coopération, présenter un raisonnement, défendre une thèse, reconnaître une erreur, réviser son jugement sont les étapes essentielles de la construction d'un esprit éclairé.

Ces savoir-faire sont indispensables pour apprendre tout au long de la vie.

7. Valoriser les savoirs pratiques et professionnels

L'École ne doit pas opposer savoirs théoriques et savoirs pratiques. **Les gestes professionnels, les activités techniques, les expérimentations, les projets concrets et l'apprentissage par la main participent aussi de l'intelligence.** Leroy Gourhan l'a démontré de façon définitive. **C'est la main qui apprend au cerveau et non l'inverse.**

Il faut donc déployer de façon pérenne les enseignements technologiques, les pratiques professionnelles, les projets expérimentaux, les ateliers scientifiques et techniques à tous les niveaux.

La main n'est pas inférieure à la tête : elle est une dimension essentielle d'entrer dans l'intelligence du monde. **Nous proposons de donner la possibilité de passer la première épreuve de CAP du métier de leur choix à tous les élèves avant la terminale.**

8. Enseigner les savoir-être civiques sans moralisme

Les savoir-être ne doivent pas être réduits à une morale de comportement ou à une injonction

à la bienveillance. Ils doivent être reliés à la vie démocratique. **Un citoyen se construit par le respect de la loi, le respect de la dignité d'autrui**, le sens de l'effort, le goût du travail bien fait. Sa responsabilité est entière et respectable si sa capacité à être solidaire, sa capacité à écouter et à accepter du désaccord ne le frustre pas outre mesure. Ces dispositions se construisent par les règles, **les pratiques collectives**, l'exemplarité des adultes et **la cohérence institutionnelle**.

9. Articuler évaluation, encouragement et exigence

L'évaluation doit permettre de progresser, non d'humilier. Mais elle ne doit pas non plus masquer les difficultés. **Une école émancipatrice doit articuler une exigence claire basée sur des critères explicites**. Il n'est plus possible d'accepter des approximations qui conduisent au relativisme. **L'erreur est une chance et une pratique que l'école permet**. Elle n'est ne doit pas être dévalorisante mais plutôt structurante. Des retours précis, des encouragements, puis de la remédiation et la reconnaissance de l'effort permettent la validation réelle des acquis. L'élève doit savoir où il en est, ce qu'il maîtrise, ce qu'il doit encore travailler et comment progresser.

Conclusion

L'École de la République doit instruire les élèves de savoirs qui libèrent. Ces savoirs ne se limitent pas aux fondamentaux, même si ceux-ci sont indispensables. Ils englobent les connaissances, les méthodes, les pratiques, les valeurs et les dispositions nécessaires pour comprendre le monde et y agir avec discernement.

Les savoirs fondamentaux — langue, mathématiques, sciences, techniques, histoire, culture — donnent les bases de l'autonomie intellectuelle. Les savoir-faire — chercher, raisonner, débattre, coopérer, utiliser les outils numériques — permettent d'apprendre et d'agir. Les savoir-être — respect, responsabilité, solidarité, effort, laïcité — rendent possible la vie commune.

Former un citoyen libre et éclairé, c'est donc instruire l'élève dans toutes les dimensions de son humanité : penser juste, parler clairement, agir efficacement, juger avec rigueur et vivre avec les autres dans le respect du bien commun. C'est à cette condition que l'École demeure fidèle à sa vocation républicaine : **conduire chacun hors de l'ignorance, non pour l'adapter passivement au monde, mais pour lui permettre de le comprendre et de le transformer**.



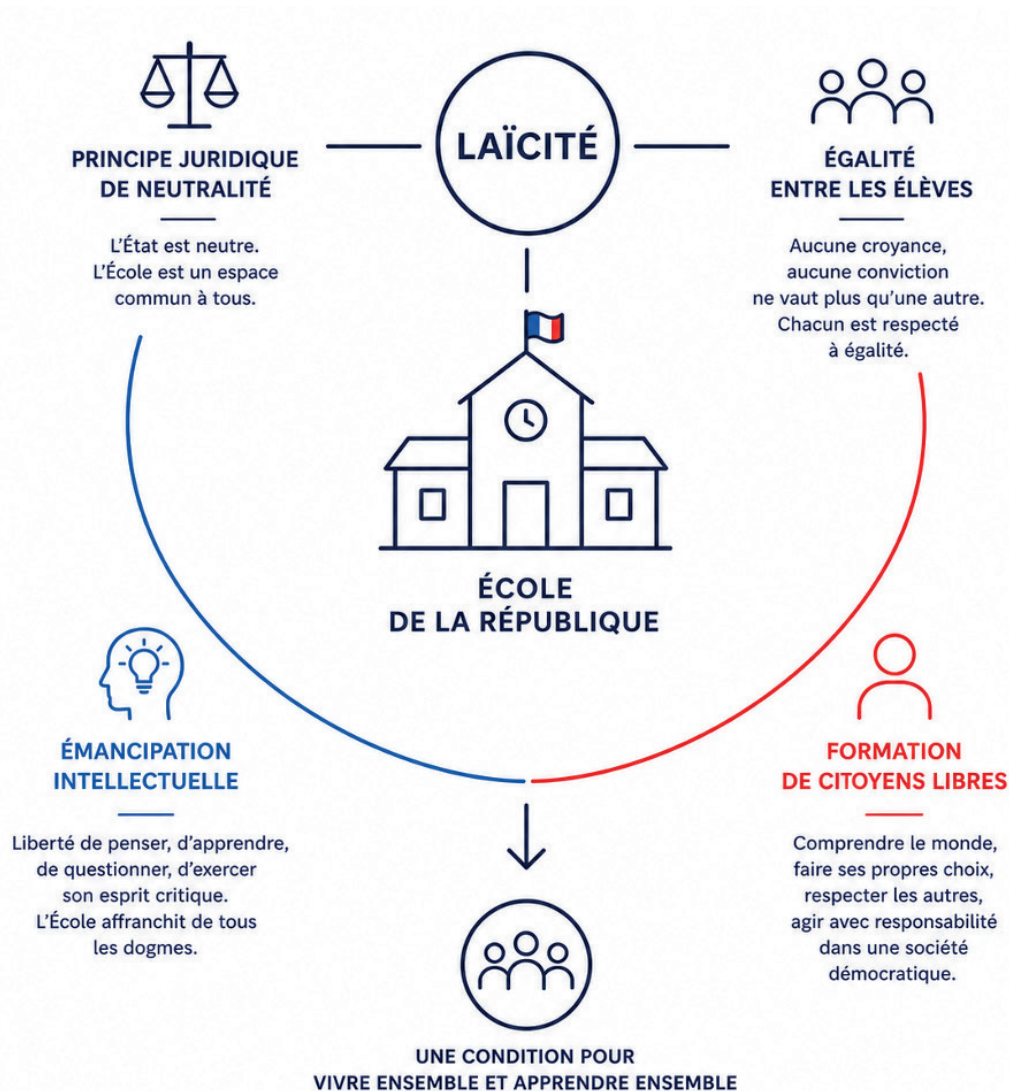
Thème I

L'École de la République : fondamentaux historiques et philosophiques

Question 5

En quoi la laïcité est-elle constitutive de l'École de la République, non seulement comme principe juridique de neutralité, mais comme condition de l'émancipation intellectuelle, de l'égalité entre les élèves et de la formation de citoyens libres ?

Cette question est centrale car la laïcité ne constitue pas un simple cadre administratif. Elle définit la nature même de l'École républicaine : un espace commun où les élèves ne sont pas assignés à leurs appartenances, où les savoirs ne sont pas soumis aux croyances, et où chacun peut apprendre à penser par lui-même.



Éléments de contexte

La laïcité est au cœur du projet scolaire républicain. Elle trouve ses racines dans la Révolution française, dans le projet d'instruction publique de Condorcet, puis dans les lois scolaires de la III^e République, notamment les lois Ferry de 1881-1882 qui instaurent l'école gratuite, obligatoire et laïque. L'objectif est alors clair : soustraire l'instruction des enfants à l'emprise confessionnelle, garantir un enseignement commun et permettre la formation de citoyens autonomes.

La laïcité est un principe constitutionnel, directement lié au devoir de l'État d'assurer un enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés. Elle garantit un espace scolaire neutre, affranchi de toute influence religieuse, politique ou idéologique, dans lequel les élèves peuvent accéder aux savoirs sur un pied d'égalité.

Mais cette neutralité n'est pas une neutralité vide. Elle est active, protectrice et émancipatrice. Elle protège la liberté de conscience des élèves, non en niant les croyances, mais en empêchant qu'elles s'imposent dans l'espace scolaire. À cet égard, la distinction proposée par Henri Peña-Ruiz est essentielle : la République ne doit pas tant « respecter toutes les croyances » que respecter **en chaque personne la liberté de croire ou de ne pas croire**. Cette nuance est décisive : l'École n'a pas à valider les croyances ; elle doit garantir la liberté de conscience des personnes.

Ferdinand Buisson, grande figure de l'école laïque, rappelait que l'enjeu de l'École républicaine est de former des individus capables de penser par eux-mêmes, et non de reproduire des vérités imposées. Cette perspective rejoint la philosophie de Condorcet : instruire, c'est donner à chacun les moyens de ne dépendre d'aucune tutelle dogmatique, sociale ou politique.

Les débats contemporains montrent cependant que la laïcité scolaire reste un principe constamment mis à l'épreuve : signes religieux ostensibles, sorties scolaires, neutralité des intervenants, pressions communautaires, contestation de certains enseignements, place de l'enseignement privé sous contrat. La loi de 2004 interdit le port de signes religieux ostensibles par les élèves dans les écoles, collèges et lycées publics, mais que son application continue de susciter des tensions et des débats, notamment autour des établissements privés sous contrat et des collaborateurs occasionnels du service public.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : comment faire vivre une laïcité scolaire à la fois ferme, intelligible et émancipatrice, sans la réduire à une logique d'interdiction ni l'affaiblir par relativisme ?

La laïcité est souvent mal comprise. Certains la réduisent à une hostilité envers les religions. D'autres voudraient la limiter à une simple coexistence des croyances dans l'espace scolaire. Ces deux lectures sont insuffisantes.

La laïcité scolaire n'est pas l'athéisme d'État. Elle ne demande pas aux élèves d'abandonner leurs convictions personnelles. Elle leur demande d'accepter qu'à l'École, les savoirs, les règles communes et la liberté de conscience priment sur les appartenances particulières. L'élève n'est pas nié dans son histoire personnelle ; il est reconnu comme sujet capable de s'élever au-delà de ses appartenances héritées.

L'École laïque est donc un espace de dé assignation. Elle permet à un enfant de ne pas être réduit à sa religion, à son origine, à sa famille, à son milieu social ou à son groupe. Elle lui offre la

possibilité de rencontrer des savoirs, des œuvres, des idées, des camarades et des adultes qu'il n'a pas choisis, dans un cadre commun. C'est pourquoi Catherine Kintzler rappelle que l'école n'est pas un simple espace de jouissance individuelle des droits : elle impose une réserve, une discipline commune et une distance avec les appartenances immédiates.

La laïcité est également une condition de l'égalité. Si les convictions religieuses ou communautaires pouvaient peser sur les enseignements, les programmes, les comportements ou les relations entre élèves, tous ne bénéficieraient plus du même droit au savoir. Les filles et les garçons, les croyants et les non-croyants, les élèves de différentes origines ou convictions ne seraient plus placés dans une situation égale face à l'institution.

Enfin, la laïcité est une condition de la liberté. Elle libère l'élève des pressions dogmatiques, mais aussi de l'obligation de se définir publiquement par son appartenance. Elle garantit le droit de croire, de ne pas croire, de changer de croyance, de douter, de questionner et d'apprendre. En cela, elle est profondément liée à l'émancipation.

La difficulté contemporaine vient du fait que l'École est confrontée à des demandes multiples de reconnaissance identitaire, religieuse ou communautaire. Dans une société pluraliste, la laïcité doit donc être expliquée, enseignée et appliquée avec cohérence. **Elle ne peut être ni négociable selon les contextes, ni appliquée de manière brutale et incomprise.** Elle doit être ferme dans ses principes et pédagogique dans sa transmission.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Enseigner explicitement la laïcité comme liberté de conscience

La laïcité doit être enseignée non comme une liste d'interdits, mais comme un principe positif. Les élèves doivent comprendre qu'elle protège la liberté de croire, la liberté de ne pas croire, la liberté de changer de conviction. Elle affirme et protège l'égalité entre les élèves, la neutralité de l'institution et un accès commun aux savoirs. Par son intransigeante application, elle donne la possibilité de vivre ensemble malgré des convictions différentes.

Cette approche permet de sortir d'une vision uniquement disciplinaire ou défensive de la laïcité.

La laïcité est une promesse : celle de permettre à chaque élève de devenir un sujet libre.

Elle doit donc être reliée :

- à la liberté de penser, à la formation du jugement, à la lecture critique des dogmes ;
- à la lutte contre les assignations identitaires, à la dignité de chaque élève.

C'est en ce sens qu'elle est constitutive de l'École de la République.

2. Former solidement les enseignants et personnels éducatifs

La laïcité ne peut être portée correctement que si les personnels sont formés à ses fondements historiques, juridiques, philosophiques et pédagogiques. Cette formation doit permettre de distinguer la liberté de conscience et liberté religieuse. Elle rappelle aux agents du service public d'éducation la neutralité de l'État et la liberté des individus. Ainsi les enseignants mieux formés au principe de laïcité **promouvront la différence entre savoirs scientifiques et opinions**, croyance personnelle et prosélytisme avec un dialogue constant avec les familles.

Il faut aussi former les personnels à gérer les situations concrètes : contestation d'un enseignement, refus d'activité, port de signes religieux, pression sur un élève, intervention extérieure, sortie scolaire. **Une formation par étude de cas étayés par les principes juridiques semble être beaucoup plus efficace.**

3. Réaffirmer la neutralité absolue de l'institution scolaire

La neutralité s'impose d'abord à l'institution et à ses agents. Les enseignants, personnels de direction, personnels éducatifs et intervenants mandatés doivent garantir un cadre dans lequel aucune conviction religieuse, politique ou idéologique ne s'impose aux élèves. **Nous avons besoin de plus de clarté dans les règles qui régissent les sorties scolaires.** Il est important de rétablir une cohérence entre établissements publics.

4. Appliquer la loi avec fermeté et discernement

La loi de 2004 interdit les signes religieux ostensibles dans l'école publique. Elle doit être appliquée avec clarté, mais aussi expliquée. L'objectif n'est pas de produire du conflit, mais de rappeler le cadre commun. Cela suppose un dialogue préalable avec les élèves et les familles montrant une procédure connue et équitable. Un soutien institutionnel aux chefs d'établissement par une réponse rapide aux contestations organisées permet de faire rapidement la distinction entre maladresse individuelle et stratégie de provocation. **Une véritable traçabilité des incidents pourrait aider la construction du corpus de formation.** La fermeté n'exclut pas la pédagogie ; elle la rend crédible. **L'École ne peut émanciper que si elle transmet sans crainte.**

5. Clarifier la situation des intervenants et accompagnateurs

Nous nous permettons de souligner les débats autour des collaborateurs occasionnels du service public, notamment les parents accompagnateurs lors des sorties scolaires. Cette question doit être clarifiée au niveau national afin d'éviter des interprétations fluctuantes selon les établissements.

Il faut définir clairement les obligations de neutralité selon le rôle exercé en se basant sur les règles applicables aux sorties scolaires. La responsabilité des chefs d'établissement est souvent engagée car elle conditionne les interventions dans la classe. Le souci dans cet exercice est de fixer clairement les limites entre parent d'élève, accompagnateur, intervenant et agent du service public.

6. Questionner la cohérence du privé sous contrat avec l'idéal laïque

Il apparaît des tensions dans certains établissements privés sous contrat lorsque des pressions confessionnelles s'exercent sur les élèves ou les enseignants. **Dès lors que ces établissements participent au service public d'éducation et bénéficient de financements publics, la frontière entre enseignement et activité confessionnelle doit être strictement garantie.**

Il faut donc renforcer le contrôle du respect des programmes, la protection de la liberté de conscience des élèves, la neutralité des enseignements obligatoires, la prévention des pressions religieuses, la transparence des projets éducatifs et préciser plus clairement la distinction entre temps scolaire et temps confessionnel. **Le financement public implique une exigence républicaine.**

7. Faire vivre la laïcité par des pratiques démocratiques

La laïcité ne doit pas être seulement abordée lors des crises. Elle doit être vécue dans les pratiques ordinaires autour de débats argumentés. Par l'analyse de situations concrètes, il convient de travailler sur la liberté de conscience à partir de l'étude de textes fondateurs menant

à des projets autour des valeurs républicaines. **Les élèves doivent comprendre que la laïcité rend possible la coexistence de convictions différentes dans un espace commun.**

8. Associer les familles à la compréhension du principe laïque

Les tensions autour de la laïcité naissent souvent d'une méconnaissance ou d'une interprétation erronée. Il faut donc organiser des temps de dialogue avec les familles des réunions d'information qui verra plusieurs étapes indispensables : présentation de la Charte de la laïcité, explication des droits et devoirs, échanges sur les enseignements contestés. Ainsi, cette médiation préventive construira une base de dialogue accessible à toutes et tous. **L'objectif n'est pas de négocier le principe, mais de le rendre intelligible.**

Conclusion

La laïcité est constitutive de l'École de la République parce qu'elle en garantit les trois finalités essentielles : **instruire, émanciper, rassembler.**

Elle permet d'instruire, car elle protège les savoirs des pressions dogmatiques. Elle permet d'émanciper, car elle donne à chaque élève le droit de penser par lui-même, de croire ou de ne pas croire, de questionner et de comprendre. Elle permet de rassembler, car elle institue un espace commun où les différences d'origine, de religion ou de conviction ne doivent jamais primer sur l'égalité des droits et la dignité des personnes.

La laïcité scolaire ne doit donc être ni affaiblie, ni instrumentalisée, ni réduite à une logique d'interdiction. Elle doit être expliquée, transmise, pratiquée et défendue. Dans une société traversée par les replis identitaires, les pressions communautaires et les confusions entre croyance et savoir, elle demeure l'une des conditions les plus précieuses de la liberté intellectuelle.

L'École de la République est laïque non par hostilité aux convictions, mais **parce qu'elle protège** ce qu'il y a de plus fragile et de plus essentiel chez l'enfant : **sa liberté future de conscience, de jugement et d'émancipation.**



Thème II

LA MIXITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE : ENJEUX ET DÉFIS

Question 1

Quelles valeurs et quelles actions développer pour faire “école ensemble” et relever le défi de la Fraternité ?

Cette question engage le cœur du projet républicain. Il ne s’agit pas seulement de scolariser tous les élèves dans une même institution, mais de créer les conditions concrètes d’un commun vécu : apprendre ensemble, coopérer, se reconnaître comme égaux, dépasser les appartenances sociales, culturelles ou territoriales, et faire de l’École un lieu d’émancipation partagée.



Éléments de contexte

L’École de la République s’est historiquement construite autour d’une ambition : former des citoyens capables de comprendre leurs droits, leurs devoirs et leur appartenance à une communauté politique commune. L’école ne peut se limiter à accueillir des individus “tels qu’ils sont” ; elle doit aussi leur permettre de se référer à un idéal commun, celui de la République, sans effacer leurs différences mais sans les enfermer en elles.

Cette tension est au cœur des débats contemporains sur la mixité sociale et scolaire. La massification scolaire a permis l'accès du plus grand nombre à l'éducation, mais elle n'a pas supprimé les inégalités. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont montré que l'école peut contribuer à reproduire les inégalités sociales lorsqu'elle valorise des codes culturels inégalement distribués. Bernard Lahire a également souligné l'importance des socialisations familiales différenciées dans le rapport des élèves au langage, aux savoirs et aux attentes scolaires.

Lorsque l'humiliation scolaire vient renforcer une situation sociale déjà marquée par l'exclusion, c'est le pacte républicain lui-même qui se trouve fragilisé. La défiance politique, l'abstention ou le vote protestataire ne peuvent être totalement séparés du sentiment d'injustice vécu par une partie des familles populaires face à l'école.

La fraternité apparaît alors comme une valeur décisive, mais souvent la moins travaillée des trois principes républicains. La liberté et l'égalité disposent de traductions juridiques et institutionnelles plus visibles. La fraternité, elle, relève davantage du vécu : reconnaître l'autre comme un égal, mais aussi comme quelqu'un sur qui l'on peut compter et qui peut compter sur soi. La fraternité se construit dans la relation à l'autre, le respect des différences et la recherche du bien commun.

Dans cette perspective, faire "école ensemble" signifie transformer l'École en **laboratoire vivant de la fraternité républicaine** : un lieu où l'on apprend à dialoguer sans violence, à écouter, à coopérer, à respecter les différences, à agir ensemble et à partager des expériences communes.

Analyse

La problématique centrale peut être formulée ainsi : comment l'École peut-elle faire vivre la fraternité autrement que comme une valeur abstraite, dans un contexte marqué par les ségrégations sociales, scolaires, territoriales et culturelles ?

L'École est aujourd'hui confrontée à une contradiction. D'un côté, elle affirme des principes universels : égalité, laïcité, citoyenneté, émancipation. De l'autre, les parcours scolaires restent fortement marqués par l'origine sociale, le territoire, les ressources familiales, l'accès à la culture, la maîtrise du langage scolaire et les stratégies d'évitement. La mixité n'est donc pas simplement une question d'affectation des élèves ; elle est une question de justice, de reconnaissance et de construction du commun.

La fraternité peut être la réponse à cette tension, à condition de ne pas être réduite à un discours moral. Elle doit devenir une **pratique organisée**. Cela suppose de dépasser deux impasses.

La première impasse serait celle d'une école indifférente aux différences. Traiter tous les élèves de manière strictement identique peut produire de l'injustice lorsque les conditions de départ sont très inégales. L'égalité réelle exige donc des moyens différenciés, des dispositifs de soutien, des pédagogies attentives et une mobilisation des partenaires.

La seconde impasse serait celle d'une école qui cultiverait les différences sans construire de commun. Reconnaître les singularités est nécessaire, mais l'École doit aussi permettre aux élèves de sortir des assignations sociales, culturelles ou identitaires. Elle ne peut pas se limiter à juxtaposer des différences ; elle doit créer des expériences partagées.

Faire "école ensemble", c'est donc tenir ensemble trois exigences : **la fraternité**, qui crée le lien ; **l'égalité**, qui corrige les écarts ; **la confiance**, qui permet aux familles, aux élèves et aux

professionnels d'adhérer à un projet commun. L'enjeu est aussi institutionnel. Tous les adultes de la communauté éducative doivent s'investir dans ce projet commun : enseignants, personnels éducatifs, familles, collectivités, associations, institutions et établissements privés sous contrat.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Faire de la fraternité une compétence sociale et civique travaillée au quotidien

La fraternité doit être enseignée, mais surtout vécue. Elle peut devenir un objectif explicite du projet d'école ou d'établissement. Cela suppose de développer des temps réguliers de coopération entre élèves, des discussions à visée civique, des conseils d'élèves ou conseils coopératifs, des projets collectifs où chacun joue un rôle utile. **Il serait intéressant de mettre en place chaque année des rituels de reconnaissance des efforts, des progrès et de l'entraide.** La fraternité devient alors une pratique scolaire, et non seulement une devise affichée au fronton des établissements.

2. Organiser réellement la mixité sociale et scolaire

Faire école ensemble suppose que les élèves se rencontrent réellement. Il faut donc agir sur les mécanismes qui renforcent l'entre-soi scolaire. Les leviers possibles sont :

- projets inter-établissements entre secteurs socialement différents ;
- coopérations entre établissements publics et privés sous contrat ;
- politiques locales de mixité scolaire ;
- travail avec les collectivités sur la sectorisation, les transports et l'accès aux équipements ;
- projets communs entre écoles, collèges, lycées, associations et structures culturelles.

La mixité ne se décrète pas ; elle s'organise, se finance et s'accompagne.

3. Développer les pédagogies coopératives

La seule transmission disciplinaire doit être dépassée en encourageant les pédagogies coopératives, les travaux de groupe et les débats citoyens. Ces pratiques doivent être structurées par la mise en place de groupes hétérogènes avec rôles précis de chacun définis permettant un tutorat entre élèves. Les apprentissages par projet promeuvent la coopération plutôt que compétition systématique. La mise en place d'une évaluation de la contribution individuelle et collective peut être un plus. **Coopérer s'apprend.**

4. Renforcer le tutorat, le mentorat et l'accompagnement des élèves fragiles

La fraternité républicaine exige que les élèves ne soient pas laissés seuls face aux difficultés. Les dispositifs de soutien doivent être lisibles, accessibles et valorisants. Il faut renforcer les tutorats entre pairs, le mentorat par des adultes référents. Un accompagnement méthodologique structuré par un soutien scolaire articulé aux apprentissages de classe permettrait un meilleur accompagnement des transitions : CM2-6e, 3e-lycée, lycée-supérieur. L'objectif est d'éviter que les difficultés scolaires ne deviennent des expériences d'humiliation ou de relégation.

La réussite scolaire ne doit pas être externalisée vers les familles. Lorsque les devoirs, méthodes ou révisions reposent uniquement sur l'aide parentale, les inégalités se renforcent.

Il faut donc instaurer des études dirigées intégrées à l'emploi du temps, de l'aide aux devoirs encadrée.

L'accompagnement doit être organisé par l'École, et non abandonné aux ressources privées.

Pourquoi ne pas organiser un service civique obligatoire pour les étudiants des grandes écoles afin qu'ils consacrent du temps au soutien scolaire dans les quartiers prioritaires.

Cette mesure pourrait être adaptée sous forme de :

- tutorat obligatoire ou fortement encouragé ;
- mentorat d'élèves de quartiers prioritaires ;
- interventions dans les collèges et lycées ;
- accompagnement à l'orientation ;
- ouverture culturelle et scientifique ;
- préparation à l'enseignement supérieur.

Il s'agit de **créer une solidarité éducative** entre ceux qui ont bénéficié des parcours les plus favorisés et les élèves qui en sont encore éloignés.

5. Construire une alliance éducative avec les familles

La confiance est l'un des **trois piliers** identifiés. Elle suppose de restaurer le **lien entre familles et institution scolaire**. Cela peut passer par rencontres régulières non limitées aux situations de crise en rappelant ce que sont les attentes scolaires. Il conviendrait de mettre en place **des espaces de dialogue** parents-enseignants sous forme de cafés des parents. Par une médiation avec les familles éloignées de l'école il serait possible de **valoriser des réussites et des progrès**. Une école fraternelle ne regarde pas les familles comme des obstacles, mais comme des partenaires à associer clairement.

6. Associer les collectivités et les associations comme co-bâisseurs du commun

Nous insistons sur le rôle de l'écosystème éducatif : familles, collectivités, associations, institutions et territoires voisins. Il faut donc structurer les partenariats autour d'objectifs partagés :

- lutte contre l'exclusion, prévention des discriminations, engagement citoyen ;
- soutien scolaire ;
- accès aux arts, au sport ;

Ces partenariats doivent être évalués, coordonnés et reliés au projet d'établissement afin d'éviter la dispersion.

7. Multiplier les activités culturelles et sportives comme espaces naturels de mixité

Les activités sportives et culturelles permettent souvent une rencontre différente entre élèves.

Elles déplacent les hiérarchies scolaires, valorisent d'autres talents et créent des expériences communes. Il faut développer les classes découvertes, les voyages mémoriels, les pratiques artistiques collectives, les chorales, théâtre, danse, arts visuels, les rencontres sportives mixtes, les clubs scientifiques mixtes, les projets patrimoniaux et culturels, les sorties communes entre établissements. **Nous ambitionnons la mise en place d'événements citoyens et solidaires. Un groupe intergénérationnel pourrait œuvrer pour le bien commun.** Le sport et la culture ne sont pas des compléments décoratifs : ils sont des lieux puissants de socialisation démocratique.

8. Valoriser tous les personnels éducatifs comme artisans de la fraternité

Faire école ensemble ne repose pas seulement sur les enseignants. Les personnels de vie scolaire, AESH, animateurs, agents territoriaux, personnels sociaux et de santé, cadres éducatifs et partenaires contribuent tous au climat éducatif. Il faut donc mieux reconnaître leur rôle et organiser des temps communs de formation pour développer une culture partagée du climat scolaire. Associer les personnels aux projets d'établissement en renforçant les espaces de coordination. **La fraternité se construit dans les cours, les couloirs, les cantines, les temps périscolaires et les activités collectives autant que dans les salles de classe.**

9. Faire vivre la laïcité comme cadre commun de fraternité

La fraternité, laïcité et universalisme républicain sont des principes intangibles.

La laïcité doit être présentée non comme une contrainte défensive, mais comme la condition d'un espace commun :

- neutralité de l'institution ;
- liberté de conscience des élèves ;
- égalité de traitement et refus des assignations identitaires ;
- protection des savoirs avec la possibilité de débattre dans un cadre commun.

La laïcité permet de faire société sans exiger que chacun renonce à ce qu'il est.

La laïcité doit être travaillée comme une condition de la mixité. Elle garantit que l'école est un espace commun, où les élèves ne sont pas assignés à leurs origines, croyances ou appartenances.

Il faut former TOUS les personnels à la laïcité. Expliciter ce principe auprès des familles pour protéger les enseignements devient une urgence. Par le développement de temps de débat argumenté cela permettra de distinguer savoir, croyance et opinion. La laïcité permet de dépasser les appartenances particulières sans les nier, au service d'un commun républicain.

10. Évaluer le climat fraternel de l'établissement

Si la fraternité devient un objectif, elle doit aussi être observée. Non pour produire un classement, mais pour améliorer les pratiques. Des indicateurs qualitatifs peuvent être suivis comme :

- sentiment d'appartenance des élèves ;
- fréquence des conflits et violences ;
- qualité des relations entre élèves ;
- participation aux projets collectifs ;

- implication des familles ;
- coopération entre personnels ;
- accès effectif aux activités culturelles et sportives ;
- perception de la justice scolaire.

L'objectif est de passer d'une fraternité proclamée à une fraternité éprouvée.

Conclusion

Faire "école ensemble" suppose de prendre la fraternité au sérieux. Non comme un supplément moral, mais comme une condition de la réussite démocratique de l'École.

Dans un contexte marqué par les inégalités, les tensions identitaires, les ségrégations scolaires et le sentiment d'humiliation d'une partie des élèves et des familles, la fraternité doit devenir une politique éducative concrète. Elle doit se traduire par des pratiques coopératives, des projets communs, des lieux de dialogue, des soutiens différenciés, une mixité organisée, une alliance avec les familles et un engagement de tous les adultes.

L'École doit continuer à instruire, mais elle doit aussi faire vivre une expérience du commun. Elle doit transmettre des savoirs, mais aussi permettre aux élèves de se reconnaître comme membres d'une même communauté politique. Elle doit lutter contre les inégalités, mais aussi contre l'isolement, l'humiliation et les assignations.

Le défi n'est donc pas seulement scolaire. Il est **républicain**. Faire école ensemble, c'est construire une fraternité vécue : une école où chacun apprend avec les autres, par les autres et pour un monde commun.



Thème II

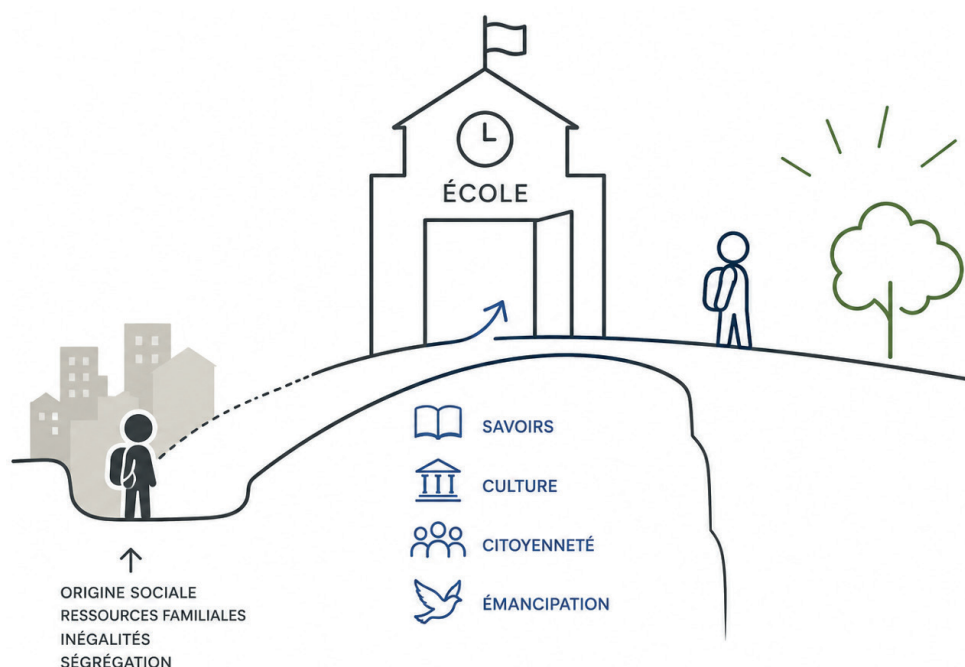
LA MIXITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE : ENJEUX ET DÉFIS

Question 2

L'École peut-elle encore lutter contre le déterminisme social ? Refonder l'émancipation scolaire

L'École est-elle encore un moyen de lutter contre le déterminisme social et, si oui, comment ?

Cette question est centrale pour l'avenir du pacte républicain. L'École française demeure porteuse d'une promesse forte : permettre à chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, d'accéder aux savoirs, à la culture, à la citoyenneté et à l'émancipation. Mais cette promesse est aujourd'hui fragilisée par la persistance des inégalités scolaires, la ségrégation sociale et territoriale, les stratégies d'évitement, l'orientation socialement différenciée et le poids des ressources familiales dans la réussite des élèves.



Éléments de contexte

Les élèves ne disposent pas tous du même rapport au langage, aux livres, aux attentes scolaires, aux implicites des consignes ou aux formes légitimes de la culture. Cette analyse a été prolongée par les travaux de Jean-Paul Delahaye, qui a fortement insisté sur les effets de la grande pauvreté à l'école : logement, alimentation, santé, accès au numérique, conditions de travail à la maison et relation aux institutions pèsent directement sur les apprentissages. Environ 20 % des élèves

vivent sous le seuil de pauvreté, ce qui a des conséquences concrètes sur la disponibilité scolaire, l'accès à la culture, la santé et les apprentissages. Les enquêtes internationales, notamment PISA, montrent également que la France fait partie des pays où l'origine sociale pèse fortement sur les résultats scolaires. Un constat est désormais stabilisé : la réussite scolaire reste fortement dépendante du milieu d'origine, malgré la massification de l'accès au baccalauréat.

La démocratisation scolaire demeure donc inachevée. Si l'objectif des 80 % d'une génération au baccalauréat a marqué une étape historique, les trajectoires restent profondément différenciées selon les milieux sociaux : choix d'orientation, accès aux filières générales, professionnelles ou technologiques, poursuite d'études longues, rapport aux grandes écoles, maîtrise des codes de l'enseignement supérieur. Les analyses de Claude Lelièvre éclairent enfin une autre dimension : la crise de sens du projet éducatif. **Lorsque l'École se réduit à une vision utilitariste des "fondamentaux", elle risque d'abandonner sa mission historique** : former des esprits libres, cultivés, capables de comprendre le monde et d'agir en citoyens. Nous mettons en garde contre cette réduction de l'ambition scolaire : lutter contre le déterminisme social ne consiste pas seulement à améliorer des indicateurs, mais à restaurer une finalité d'émancipation.

Analyse

La problématique centrale peut être formulée ainsi : comment faire de l'École un véritable levier d'émancipation, alors même qu'elle contribue parfois à reproduire les inégalités qu'elle prétend combattre ?

Il serait illusoire d'affirmer que l'École peut, à elle seule, abolir le déterminisme social. Les inégalités économiques, culturelles, territoriales et familiales précèdent l'entrée à l'école. Elles se manifestent dans le logement, la santé, l'accès aux livres, aux loisirs, aux équipements numériques, aux vacances, aux pratiques culturelles et au temps disponible des parents pour accompagner le travail scolaire.

Mais il serait tout aussi dangereux de conclure que l'École ne peut rien. Elle demeure un levier central, à condition de ne pas se contenter d'une égalité formelle. Donner à tous les élèves les mêmes programmes, les mêmes examens et les mêmes règles ne suffit pas lorsque les conditions de départ sont massivement inégales.

La première difficulté est celle de la **fabrique institutionnelle des inégalités**. La répartition inégale des moyens, l'orientation précoce, les implicites culturels et la formation insuffisante des enseignants à l'hétérogénéité renforce le phénomène. Ces éléments montrent que les inégalités ne sont pas seulement extérieures à l'école ; elles peuvent être renforcées par son organisation même.

La deuxième difficulté est celle de la **ségrégation scolaire et territoriale**. Certains établissements concentrent les difficultés sociales, tandis que d'autres bénéficient de publics plus favorisés. Les stratégies d'évitement, la dualité entre public et privé, la sectorisation et les écarts entre territoires produisent des environnements scolaires très inégaux. Or les élèves n'apprennent pas seulement dans une classe ; ils apprennent aussi dans un climat scolaire, un collectif de pairs, une réputation d'établissement, une offre d'options, de projets et d'ambition.

La troisième difficulté concerne la **transmission des savoirs**. Lutter contre le déterminisme social ne signifie pas abaisser l'exigence. Au contraire, les élèves des milieux populaires ont besoin d'une école ambitieuse, explicite, structurante, qui transmette pleinement la langue, les sciences,

les humanités, les arts, la culture commune et la capacité de raisonner. Une école qui réduirait ses ambitions au minimum enfermerait les élèves dans leur origine sociale au lieu de leur ouvrir le monde.

La quatrième difficulté est celle de l'**orientation**. Les élèves des milieux populaires sont plus souvent orientés précocement vers certaines filières, parfois moins choisies que subies. L'orientation peut alors devenir un mécanisme de tri social, au lieu d'être un accompagnement vers un parcours libre, réversible et ambitieux. L'enjeu n'est donc pas seulement pédagogique. **Il est systémique.** Il faut agir à la fois sur l'organisation du système, la répartition des moyens, la formation des enseignants, la gratuité réelle, les pratiques d'évaluation, la mixité sociale, l'orientation, les familles et les politiques sociales.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Garantir une gratuité réelle de l'École

La gratuité ne peut pas se limiter à l'absence de frais d'inscription. Pour les familles les plus modestes, les fournitures, sorties scolaires, équipements numériques, transports, restauration, activités culturelles ou sportives peuvent devenir des barrières invisibles. Il faut donc prendre en charge les fournitures essentielles. Dans le but d'améliorer l'ouverture au monde, il convient de garantir l'accès aux sorties et voyages scolaires. De plus, il faut soutenir la restauration scolaire pour les familles défavorisées. Nous proposons d'assurer un équipement numérique minimal et éviter toute contribution qui stigmatise les élèves pauvres en finançant l'accès aux activités culturelles, sportives et scientifiques. **L'objectif est clair : aucun élève ne doit être empêché d'apprendre ou de participer pour des raisons financières.**

2. Rééquilibrer fortement les moyens vers le primaire et l'éducation prioritaire

Les inégalités se construisent très tôt. Il faut donc concentrer les efforts dès les premières années de scolarité. Les priorités devraient être :

- réduire les effectifs en maternelle, CP et CE1 dans les territoires fragiles ;
- renforcer les RASED ;

Investir dans le primaire est l'un des moyens les plus efficaces pour prévenir les inégalités durables. La loi établit 4 jours et demi de présence en classe. **Nous proposons d'augmenter ce temps.** C'est évidemment contre l'air du temps et la demande d'une majorité de parents mais il est maintenant prouvé scientifiquement et très bien documenté que plus un enfant d'un milieu défavorisé passe du temps dans une structure éducative et plus son potentiel de réussite et développement augmente.

3. Redéfinir la sectorisation pour favoriser la mixité sociale

La mixité scolaire ne peut pas reposer uniquement sur la bonne volonté des familles. Elle suppose une politique publique assumée. **Il faut donc repenser la sectorisation à l'échelle des bassins de vie** pour éviter la concentration des élèves défavorisés dans certains établissements. En se fixant des objectifs de mixité sociale cela permettrait de réguler les stratégies d'évitement en associant l'enseignement privé sous contrat à l'effort de mixité. Travailler avec les collectivités sur les transports, les équipements et l'attractivité des établissements changerait la perception de la mixité qui ne doit pas être un slogan : elle doit devenir un critère de pilotage.

4. Repenser l'évaluation pour limiter la sélection implicite

L'évaluation peut soutenir les apprentissages ou renforcer les hiérarchies sociales. Lorsqu'elle classe trop tôt, sanctionne sans expliciter, valorise les codes implicites ou décourage les élèves fragiles, elle contribue à la reproduction. **Il faut développer l'évaluation formative**, le droit à l'erreur étayé par des critères explicites. Des feedbacks précis permettront une valorisation des progrès. Il sera porté une vigilance accrue contre les biais sociaux présents dans l'évaluation. L'évaluation doit aider l'élève à progresser, pas seulement confirmer sa position scolaire. **Nous ne pouvons accepter une école où l'évaluation devient parfois une fin en soi**, au détriment de la curiosité, du sens et de la coopération. Il nous semble fondamental de limiter l'obsession du classement en explicitant les critères de réussite et valorisant les progrès. Diversifier les formes d'évaluation et interroger la place de la notation chiffrée permet de réduire les effets de comparaison permanente entre élèves. L'évaluation doit permettre de progresser, non enfermer l'élève dans une identité d'échec.

5. Retarder les orientations irréversibles et sécuriser les parcours

L'orientation précoce peut enfermer les élèves dans des trajectoires socialement déterminées. Il faut donc construire des parcours plus ouverts. Un parcours juste est un parcours qui laisse le droit d'évoluer.

Les mesures possibles :

- retarder les choix irréversibles ;
- renforcer l'information sur les filières ;
- développer les passerelles ;
- permettre les réorientations sans sanction ;
- valoriser toutes les voies sans hiérarchie implicite ;
- accompagner les familles dans les choix d'orientation ;
- lutter contre les autocensures scolaires et sociales.

6. Inscrire l'École dans une politique globale de justice sociale

La lutte contre le déterminisme social dépasse l'école seule. Il faut articuler l'action éducative en repensant les politiques de santé, les politiques de logement. Cette lutte passe inévitablement par la lutte contre la pauvreté, un soutien aux familles par un accompagnement social plus dense. Une école juste ne peut pas être isolée d'une société injuste. Elle peut réduire les inégalités, mais elle ne peut pas compenser seule toutes les fractures sociales.

Conclusion

L'École reste un moyen essentiel de lutter contre le déterminisme social, mais à condition de reconnaître lucidement ses contradictions. **Elle peut émanciper, mais elle peut aussi reproduire.** Elle peut ouvrir des horizons, mais aussi trier précocement. Elle peut transmettre des savoirs libérateurs, mais aussi valoriser des codes implicites inégalement maîtrisés.

La réponse n'est donc ni dans le renoncement, ni dans le simple retour à une école abstraitement méritocratique. Elle se trouve dans **une refondation exigeante : gratuité réelle, mixité sociale,**

priorité au primaire, moyens différenciés, pédagogies explicites, formation des enseignants, évaluation plus juste, orientation réversible, accompagnement structuré et articulation avec les politiques sociales.

L'enjeu est profondément républicain : faire en sorte que l'origine sociale ne décide pas du destin scolaire. L'École ne peut pas tout, mais elle peut beaucoup si elle retrouve une cohérence entre ses finalités d'émancipation et ses pratiques concrètes. C'est à cette condition qu'elle redeviendra non seulement un lieu d'instruction, mais un véritable levier de justice et de liberté.



Thème II

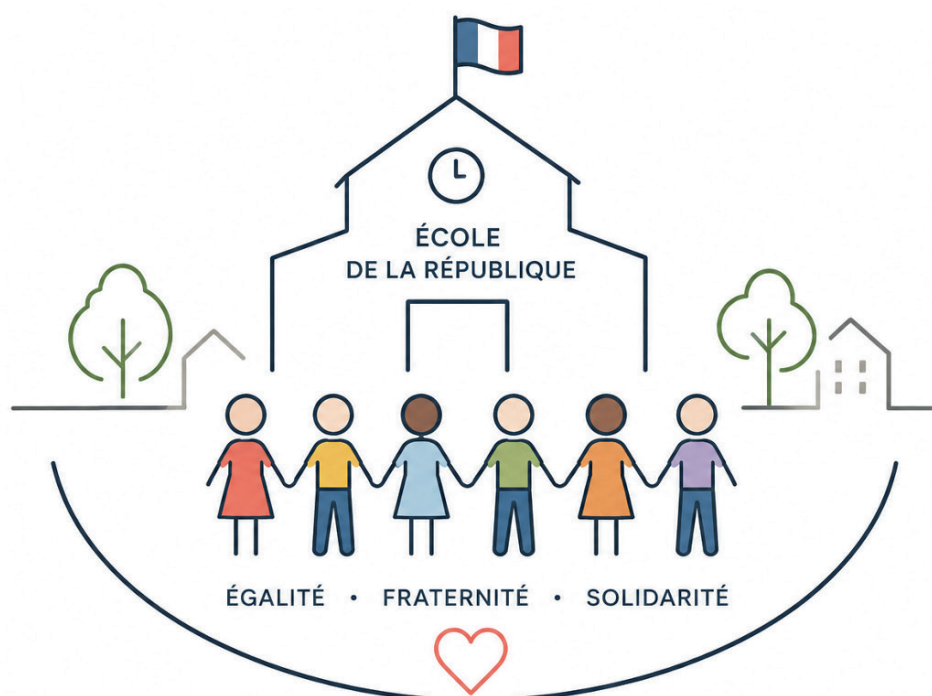
LA MIXITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE : ENJEUX ET DÉFIS

Question 3

Mixité sociale et scolaire : reconstruire l'École comme espace commun de la République

Quelle place donner à la mixité sociale et également à la mixité scolaire dans l'École de la République ?

Cette question engage à la fois l'organisation du système éducatif, la justice sociale et la cohésion démocratique. La mixité sociale et scolaire ne relève pas seulement d'une question de répartition des élèves entre établissements : elle interroge le modèle de société que l'École contribue à construire. Une École ségréguée prépare une société fragmentée ; une École mixte peut redevenir un lieu d'apprentissage du commun, de l'égalité et de la fraternité.



Éléments de contexte

L'École républicaine s'est donnée pour mission de faire se rencontrer des élèves d'origines diverses autour de savoirs communs, d'une culture partagée et d'un apprentissage progressif de la citoyenneté. La mixité sociale et scolaire participe à la construction de « l'Homme et de la Cité », car elle permet d'apprendre à faire société au-delà des appartenances sociales, territoriales, culturelles ou religieuses.

Or cette promesse est aujourd'hui fragilisée. On constate une aggravation des ségrégations : ségrégation urbaine, concentration des difficultés dans certains établissements, contournement de la carte scolaire, stratégies d'évitement, inégal accès aux ressources éducatives et attractivité différenciée des établissements. Cette situation nourrit l'idée d'une École à plusieurs vitesses, avec d'un côté des établissements protégés, attractifs, socialement favorisés, et de l'autre des établissements concentrant les difficultés sociales et scolaires. Il existe un risque politique majeur : faute de volonté publique forte, la séparation entre populations favorisées et défavorisées peut installer durablement un système scolaire fragmenté, proche de modèles plus ségrégatifs, dans lequel les élèves ne se rencontrent plus. Cette évolution menace l'idéal républicain d'égalité et de fraternité. La mixité scolaire ne peut donc pas être pensée comme une simple variable technique. Elle est un enjeu politique, parce qu'elle touche à la cohésion nationale ; pédagogique, parce qu'elle influence les conditions d'apprentissage ; et civique, parce qu'elle permet aux élèves de vivre concrètement l'altérité, la coopération, la laïcité et le respect du commun.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : comment faire de la mixité sociale et scolaire un levier réel d'égalité et de fraternité, alors que les logiques résidentielles, familiales, institutionnelles et territoriales tendent à produire de la séparation ?

La première difficulté est que la mixité ne se décrète pas. Elle suppose une politique cohérente associant l'Éducation nationale, les collectivités territoriales, les familles, les établissements, les associations, les politiques de logement, les transports et l'aménagement du territoire. La mixité exige un équilibre entre politique de la ville, organisation scolaire, qualité du service public et confiance des familles.

La deuxième difficulté concerne la confiance dans l'enseignement public. Lorsque des familles ont le sentiment que certains établissements ne garantissent plus suffisamment les apprentissages, la sécurité, l'ambition scolaire ou l'accompagnement des élèves, elles développent des stratégies d'évitement. Ces stratégies sont socialement inégales : les familles les mieux informées et les mieux dotées disposent de davantage de ressources pour choisir, contourner, déménager ou inscrire leurs enfants dans le privé. La ségrégation scolaire devient alors l'effet cumulé de choix individuels rationnels mais collectivement destructeurs.

La troisième difficulté est celle de l'attractivité différenciée des établissements. On ne peut pas imposer durablement la mixité si certains établissements demeurent perçus comme relégués. La mixité doit donc s'accompagner d'une amélioration qualitative de l'offre publique : équipes stables, enseignements exigeants, options attractives, projets culturels et sportifs, climat scolaire apaisé, accompagnement des élèves, présence d'adultes formés.

La quatrième difficulté concerne la dualité public/privé. La séparation entre populations riches et pauvres se dessine souvent au profit de l'enseignement privé. Si le privé sous contrat participe au service public d'éducation, il ne peut rester à l'écart des objectifs républicains de mixité et de cohésion sociale.

Enfin, la mixité doit être articulée à la laïcité. L'École doit rester un lieu sanctuarisé, affranchi des appartenances et des pressions religieuses, où seul compte l'effort de comprendre et de penser par soi-même. La laïcité n'est pas un obstacle à la mixité ; elle en est l'une des conditions, car elle garantit un cadre commun de dialogue, d'égalité et de liberté de conscience.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Faire de la mixité un objectif politique explicite

La mixité sociale et scolaire doit être reconnue comme un objectif central de politique éducative, au même titre que la réussite scolaire ou la maîtrise des savoirs fondamentaux.

Cela suppose de fixer des objectifs nationaux et académiques de mixité par le suivi des indicateurs publics de composition sociale des établissements. Il conviendrait d'intégrer la mixité dans les contrats d'objectifs en associant les collectivités territoriales au pilotage. Il faudrait évaluer les politiques scolaires à partir de leurs effets sur la ségrégation. **La mixité ne doit plus être un principe incantatoire, mais un critère concret de gouvernance.**

2. Repenser la carte scolaire à l'échelle des bassins de vie

Il faut de toute urgence revoir la carte scolaire et son pilotage pour lutter à la fois contre les ghettos de riches et les ghettos de pauvres. Il faut donc dépasser les périmètres trop étroits et penser les affectations à l'échelle des bassins de vie en redessinant certains secteurs scolaires. Organiser des secteurs multi-collèges ou multi-établissements pour prendre en compte les indices de position sociale et éviter la concentration des publics défavorisés permettrait d'articuler mieux la carte scolaire, les transports et les politiques urbaines. Nous ne ferons pas l'économie de l'accompagnement des familles dans la compréhension des objectifs de mixité. **L'enjeu n'est pas de déplacer artificiellement des élèves, mais de construire des équilibres durables.**

3. Associer la politique scolaire aux politiques du logement et des transports

La ségrégation scolaire est largement liée à la ségrégation résidentielle. Une politique de mixité ne peut donc pas réussir si elle reste enfermée dans l'institution scolaire. Il faut évidemment articuler sectorisation scolaire et politique du logement en favorisant la diversité sociale dans les quartiers. **La mixité scolaire suppose une politique territoriale cohérente.**

4. Réguler plus fortement l'enseignement privé sous contrat

Si l'enseignement privé sous contrat participe au service public d'éducation, il doit contribuer aux objectifs de mixité sociale. Plusieurs leviers sont possibles :

- conditionner certaines dotations à des objectifs de mixité ;
- rendre publics les indicateurs sociaux des établissements ;
- intégrer le privé sous contrat dans les politiques de bassin ;
- limiter les mécanismes de sélection sociale indirecte ;
- encourager l'accueil d'élèves boursiers ;
- prévoir une péréquation inversement proportionnelle aux indices de position sociale.

Nous proposons une péréquation des dotations par élève inversement proportionnelle aux indices de position sociale, y compris pour l'enseignement privé sous contrat.

5. Déplacer des formations d'excellence dans les territoires défavorisés

Pour améliorer l'attractivité, il faudrait déplacer certaines formations d'excellence — classes internationales, options rares, classes préparatoires — dans des zones défavorisées afin

d'imposer une mixité « par le haut ». Cette proposition est structurante. Elle permettrait de :

- renforcer l'attractivité d'établissements aujourd'hui évités ;
- attirer une diversité de publics ;
- offrir aux élèves populaires un accès local à des parcours ambitieux ;
- casser l'association entre excellence scolaire et quartiers favorisés ;
- créer de nouvelles centralités éducatives.

La mixité ne doit pas seulement consister à répartir les difficultés ; elle doit aussi **partager les ressources d'excellence**.

6. Développer des internats publics de proximité

Les internats peuvent jouer un rôle de compensation territoriale, sociale et éducative s'ils sont pensés comme des lieux d'accompagnement, et non comme des espaces de relégation.

Il faut créer ou renforcer les internats publics de proximité accessibles financièrement. L'internat peut devenir un outil de sécurisation des parcours pour des élèves dont les conditions de vie ne permettent pas toujours un travail scolaire serein.

7. Restaurer l'attractivité qualitative de l'enseignement public

La mixité suppose que les familles aient confiance dans l'école publique. Il faut donc agir sur la qualité des enseignements, la stabilité des équipes, le climat scolaire, les options et projets proposés. La communication avec les familles est un élément essentiel. Les rencontres parents professeurs à la chaîne n'en suffisent plus. Les acteurs voient défiler uniquement les parents dont les enfants ont peu de difficultés. Cette remarque peut paraître caricaturale bien évidemment mais grandement partagée.

Il y a nécessité de **réhabiliter qualitativement les enseignements** et les conditions d'accueil dans l'enseignement public, de la maternelle à l'université.

8. Former les enseignants à la diversité sociale et aux pédagogies de la mixité

La mixité ne produit pas automatiquement de la fraternité. Une classe socialement mixte peut aussi produire des tensions, des incompréhensions, des stéréotypes ou des rapports de domination.

Il faut donc former les enseignants à la sociologie des inégalités scolaires, la gestion de l'hétérogénéité, les pédagogies coopératives. Par l'explicitation des codes scolaires, la prévention des discriminations, la régulation des conflits, l'éducation à la laïcité et un travail fin relationnel avec les familles sont autant d'actions qui améliorent notre école. La mixité doit être accompagnée pédagogiquement pour devenir un levier d'apprentissage et de citoyenneté.

Conclusion

La mixité sociale et scolaire doit occuper une place centrale dans l'École de la République. Elle n'est pas un supplément moral ou une simple question d'organisation des flux d'élèves. Elle est l'un des leviers majeurs de l'égalité, de la fraternité et de la formation citoyenne. Mais la mixité ne se décrète pas. Elle se construit par une volonté politique forte, une action territoriale

cohérente, une régulation du privé sous contrat, une sectorisation repensée, une politique du logement et des transports, une péréquation ambitieuse, des établissements publics attractifs et des équipes formées.

L'objectif n'est pas seulement de mélanger les publics. Il est de permettre à tous les élèves d'accéder aux mêmes ambitions, aux mêmes droits, aux mêmes savoirs et aux mêmes horizons. L'École ne peut rester fidèle à sa promesse républicaine que si elle refuse l'installation d'un système scolaire à plusieurs vitesses.

Donner une vraie place à la mixité, c'est donc choisir une École qui ne trie pas les enfants selon leur origine, leur quartier ou les stratégies familiales disponibles, mais qui organise les conditions concrètes d'un commun éducatif. C'est faire de l'École non le reflet résigné des fractures sociales, mais l'un des lieux où la République travaille à les dépasser.



Thème II

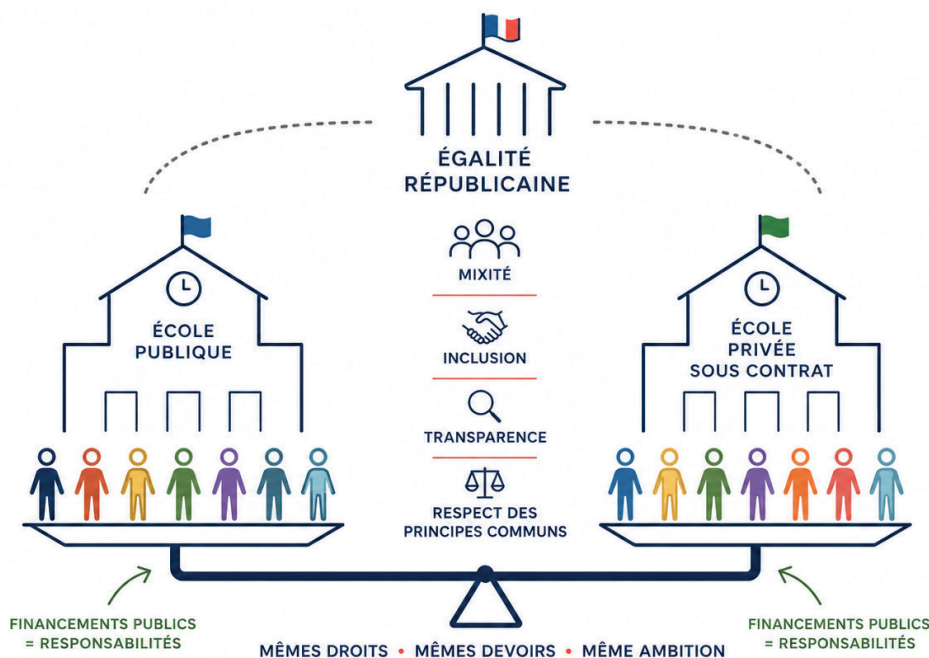
LA MIXITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE : ENJEUX ET DÉFIS

Question 4

Public, privé sous contrat et mixité : rééquilibrer les responsabilités au nom de l'égalité républicaine

Les établissements d'enseignement privés sous contrat et les établissements publics participent-ils de la même manière à la mixité sociale et scolaire ?

Cette question engage directement l'équilibre du système éducatif français. Elle ne vise pas à opposer de manière simpliste l'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat, mais à interroger une exigence républicaine : lorsqu'un établissement bénéficie largement de financements publics et participe au service public d'éducation, doit-il être soumis à des obligations renforcées en matière de mixité sociale, d'inclusion, de transparence et de respect des principes communs ?



Éléments de contexte

Le système éducatif français repose sur une coexistence ancienne entre enseignement public et enseignement privé sous contrat. La loi Debré de 1959 a organisé cette relation en permettant à des établissements privés de passer contrat avec l'État, à condition notamment de suivre les programmes nationaux et de participer à une mission d'enseignement reconnue par la

puissance publique. Mais cette coexistence pose aujourd'hui une question majeure : les deux secteurs contribuent-ils de manière équivalente à l'effort de mixité sociale et scolaire ?

L'enseignement privé sous contrat bénéficie d'un financement public important, représentant environ **75 à 76 % de ses ressources, soit 9 à 10 milliards d'euros par an**. Il souligne également que la loi de 2019 rendant l'instruction obligatoire dès 3 ans a eu pour effet d'obliger les communes à financer les écoles maternelles privées sous contrat, ce qui a renforcé encore l'engagement financier public en faveur de ce secteur.

Or, dans le même temps, les publics accueillis ne sont pas socialement comparables. Le document indique que l'école publique accueille une plus grande diversité sociale et porte l'essentiel de l'effort d'inclusion : élèves issus des milieux populaires, élèves défavorisés, élèves en situation de handicap, élèves allophones. À l'inverse, l'enseignement privé sous contrat scolarise une population plus favorisée et plus homogène socialement. Il existe un écart important au collège : 42,6 % d'élèves issus de milieux défavorisés dans le public contre 18,3 % dans le privé, tandis que les collèges privés accueillent proportionnellement davantage d'élèves très favorisés.

Ces constats rejoignent les analyses de la sociologie de l'éducation. Les travaux d'Agnès van Zanten sur les stratégies familiales montrent que les familles les mieux dotées socialement et culturellement mobilisent davantage les ressources de choix scolaire, de contournement de la carte scolaire et d'accès à des établissements perçus comme plus protecteurs ou plus sélectifs.

Plusieurs mécanismes de ségrégation sont en place : l'évitement de la carte scolaire, dont une part très importante passerait par l'enseignement privé ; les frais de scolarité ; les critères de sélection implicites ; et une moindre participation à l'accueil des élèves en situation de handicap ou à besoins particuliers, notamment dans les dispositifs ULIS ou SEGPA.

La question posée est donc moins celle de l'existence du privé sous contrat que celle de sa régulation. Si ce secteur reçoit un financement public substantiel, il ne peut être considéré uniquement comme un espace de liberté de choix individuel. Il doit aussi contribuer à l'intérêt général éducatif : mixité sociale, inclusion, transparence, égalité d'accès et respect des principes républicains.

Analyse

La problématique centrale peut être formulée ainsi : **comment garantir que l'enseignement privé sous contrat, largement financé par l'argent public, participe réellement aux objectifs de mixité sociale et scolaire, sans pour autant nier sa place spécifique dans le système éducatif ?**

Le premier enjeu est celui de l'équité entre établissements. L'école publique accueille tous les élèves, sans sélection sociale, scolaire, religieuse ou financière. Elle assume l'accueil des élèves les plus fragiles, des élèves en situation de handicap, des élèves allophones, des publics socialement défavorisés et des territoires les plus difficiles. Lorsque l'enseignement privé sous contrat accueille une population plus homogène et plus favorisée, une dissymétrie apparaît : les financements publics sont partagés, mais les contraintes sociales et éducatives ne le sont pas également.

Le deuxième enjeu est celui de la **mixité sociale et scolaire**. Une société démocratique ne peut accepter que les élèves soient de plus en plus séparés selon l'origine sociale de leur famille. La ségrégation scolaire fragilise l'apprentissage du commun, accentue les écarts de réussite, nourrit les représentations sociales fermées et contribue à la constitution d'établissements socialement polarisés. La mixité n'est donc pas seulement un idéal moral ; elle est une condition de la cohésion républicaine.

Le troisième enjeu concerne les **stratégies d'évitement**. Lorsque certaines familles utilisent le privé sous contrat pour contourner la carte scolaire ou éviter certains établissements publics, elles agissent souvent rationnellement à l'échelle individuelle. Mais l'addition de ces choix individuels produit un effet collectif problématique : la concentration des difficultés dans certains établissements publics et la constitution d'établissements plus favorisés ailleurs. L'école publique devient alors le lieu où s'accumulent les contraintes, tandis que le privé peut apparaître comme un espace de protection sociale.

Le quatrième enjeu est celui du **contrôle public**. Le privé sous contrat est largement financé par l'argent public mais insuffisamment contrôlé. Il propose de renforcer les contrôles administratifs, pédagogiques, éthiques et financiers, ainsi qu'un système d'organisme de certification. Cette proposition renvoie à une logique simple : financement public implique responsabilité publique.

Enfin, la question de la mixité ne peut pas être traitée uniquement par le prisme scolaire. Le rôle des politiques de ville, de logement et de quartier est étroitement lié à la ségrégation scolaire qui interfère avec la ségrégation urbaine. Agir sur la mixité scolaire suppose donc d'associer l'État, les collectivités territoriales, les associations, les familles et les politiques urbaines.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Conditionner une partie des financements publics à des critères de mixité sociale

Le financement public du privé sous contrat doit s'accompagner de contreparties explicites. Il ne s'agit pas de supprimer ce financement, mais de le rendre cohérent avec l'intérêt général.

Il faudrait définir des objectifs de mixité sociale par territoire, tenir compte de la part d'élèves boursiers accueillis. Cela ne suffira pas. Il convient de mesurer la diversité sociale des publics et moduler une partie des dotations selon l'effort réel de mixité. Ainsi on pourra renforcer la transparence des financements et inscrire ces critères dans les contrats passés avec l'État.

Le principe est clair : **l'argent public doit soutenir des établissements qui contribuent effectivement aux objectifs publics.**

2. Renforcer les contrôles administratifs, pédagogiques, éthiques et financiers

Mieux contrôler les établissements privés sous contrat afin de garantir le respect des programmes nationaux, des principes républicains, de la liberté de conscience et de la laïcité.

Ces contrôles devraient porter sur :

- l'utilisation des fonds publics ;
- le respect des programmes, le respect de la liberté de conscience, la conformité du projet éducatif avec les principes républicains.

- les conditions d'admission, les motifs d'exclusion ou de non-réinscription ;
- l'accueil des élèves à besoins particuliers ;
- les frais demandés aux familles ;

Un établissement sous contrat ne peut fonctionner comme un service public lorsqu'il reçoit des fonds publics, et comme un établissement totalement autonome lorsqu'il s'agit de ses obligations sociales.

3. Créer un organisme ou dispositif de certification des établissements privés sous contrat

La proposition d'un organisme de certification peut être structurante si elle est conçue comme un outil d'équité et de transparence. Cet organisme pourrait évaluer la mixité sociale par la vérification de critères appropriés :

- l'inclusion des élèves à besoins particuliers ;
- la transparence des procédures d'admission ;
- la conformité pédagogique ;
- la gestion financière des fonds publics ;
- le climat scolaire ;
- la contribution aux politiques éducatives territoriales.

La certification ne devrait pas être uniquement administrative. Elle devrait permettre de vérifier que les engagements pris dans le contrat avec l'État sont réellement respectés.

4. Réguler l'implantation des établissements privés sous contrat

L'implantation des établissements privés ne peut être pensée indépendamment des équilibres territoriaux. Mettre en place des dispositions légales pour réguler leur implantation et leur organisation.

Il faudrait analyser l'impact d'une ouverture ou extension sur la mixité locale pour éviter la concurrence déstabilisatrice avec les établissements publics fragiles. Intégrer l'enseignement privé aux politiques éducatives de bassin en soumettant certains projets d'implantation à des critères d'équilibre territorial.

L'objectif n'est pas d'interdire, mais d'éviter que l'offre scolaire accentue les fractures territoriales.

5. Associer le privé sous contrat aux objectifs de la carte scolaire

Soumettre les établissements privés à des règles plus proches de celles du public, notamment pour éviter la concentration des élèves les plus fragiles dans les établissements publics.

Une régulation progressive pourrait être envisagée objectifs territoriaux d'accueil d'élèves boursiers. Par la signature de conventions locales de mixité, nous pourrions améliorer l'affectation partielle concertée dans certains bassins et la participation du privé aux politiques de déségrégation par un suivi académique des équilibres public/privé. Il s'agit de faire entrer le privé sous contrat dans une logique de responsabilité territoriale.

6. Renforcer l'accueil des élèves en situation de handicap et à besoins particuliers dans le privé sous contrat

L'école publique assume aujourd'hui l'essentiel de l'effort d'inclusion. Pour réduire la dissymétrie entre secteurs, il faut exiger une participation plus équilibrée.

Cela suppose des objectifs d'accueil d'élèves à besoins particuliers, le développement d'ULIS dans le privé sous contrat lorsque c'est pertinent, le suivi des élèves refusés ou réorientés. Ces propositions visent au contrôle des exclusions liées à la difficulté scolaire ou au handicap et à la coopération avec les dispositifs publics de soutien. L'inclusion doit être un engagement partagé, pas une charge principalement assumée par le public.

7. Faire de la mixité un bénéfice pour tous les élèves

La mixité sociale doit bénéficier à tous : elle aide les élèves fragiles à progresser et développe les compétences sociales des élèves favorisés.

Cette idée doit être fortement affirmée. La mixité n'est pas une politique "pour les pauvres". Elle permet à tous les élèves d'apprendre l'altérité, de dépasser les préjugés, de coopérer avec des pairs différents, de comprendre la diversité sociale, de construire une citoyenneté concrète et surtout de renforcer le sentiment d'appartenance à une société commune.

Une école socialement homogène appauvrit tous les élèves, y compris les plus favorisés.

Conclusion

Les établissements publics et les établissements privés sous contrat ne participent pas aujourd'hui de la même manière à la mixité sociale et scolaire. L'école publique accueille une diversité plus forte et assume davantage les publics fragiles, tandis que le privé sous contrat scolarise, en moyenne, des publics plus favorisés et plus homogènes. Cette dissymétrie devient problématique dès lors que le privé sous contrat bénéficie massivement de financements publics.

La réponse ne consiste pas à nier l'existence de l'enseignement privé sous contrat, mais à rétablir une cohérence républicaine : **financement public, obligations publiques**. Les établissements privés sous contrat doivent contribuer plus clairement à la mixité sociale, à l'inclusion, à la transparence et au respect des principes communs.

Cela suppose de **conditionner une partie des financements à des critères de mixité**, de renforcer les contrôles, de certifier les établissements, de rendre transparentes les admissions, de réguler l'implantation du privé, d'améliorer l'attractivité du public et d'articuler pleinement politique scolaire, politique de la ville et politique du logement.

L'enjeu dépasse l'organisation scolaire. Il **concerne le pacte républicain**. Une école financée par la collectivité ne peut pas contribuer, même indirectement, à la séparation sociale des enfants. La mixité doit redevenir un objectif commun, partagé par tous les établissements qui participent à l'éducation nationale.



Thème II

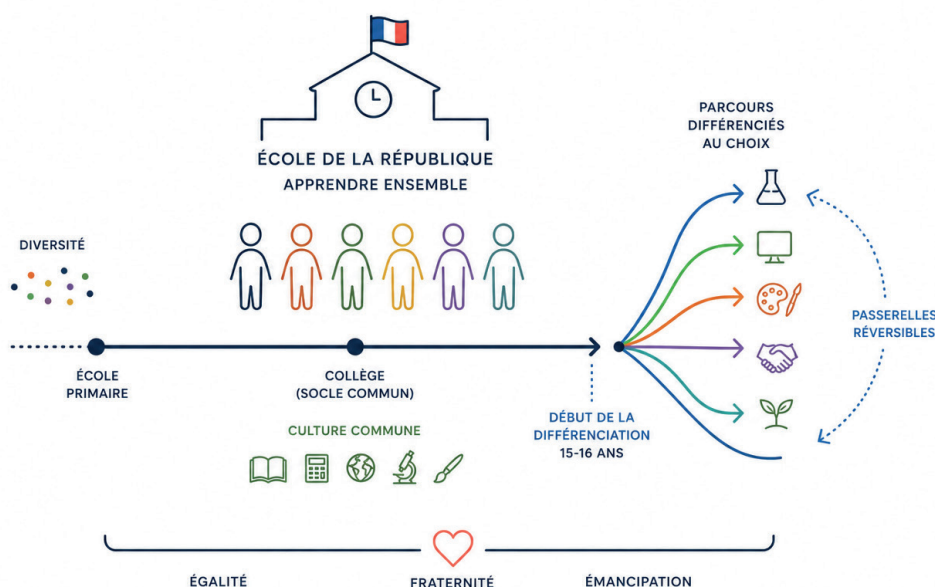
LA MIXITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE : ENJEUX ET DÉFIS

Question 5

Différencier sans trier : construire des parcours souples, inclusifs et réversibles

À partir de quand faut-il différencier les enseignements et les parcours des jeunes pour s'adapter de façon la plus efficiente possible à leurs capacités et à leurs souhaits ?

Cette question est centrale, car elle oblige à tenir ensemble deux exigences parfois contradictoires : d'un côté, reconnaître la diversité des élèves, de leurs besoins, de leurs rythmes et de leurs aspirations ; de l'autre, maintenir un socle commun suffisamment durable pour garantir l'égalité républicaine, la culture commune et la fraternité scolaire.



Éléments de contexte

L'École contemporaine est confrontée à une injonction paradoxale. Elle est accusée d'avoir longtemps été « indifférente aux différences », mais elle est aussi sommée de préserver un cadre commun, national, lisible et égalitaire. Il existe une tension : l'École doit accueillir tous les enfants, reconnaître leur capacité d'apprendre et de progresser, tout en prenant en compte leurs besoins particuliers, leurs difficultés, leurs handicaps, leurs rythmes d'apprentissage, leur neurodiversité ou encore la pluralité de leurs cultures.

Depuis la loi de 2005, l'école inclusive marque un changement de paradigme : il ne s'agit plus seulement d'intégrer l'élève dans un système préexistant, mais de demander au système scolaire de s'adapter à la singularité de chaque enfant. Cependant cette ambition se heurte à des limites concrètes : classes chargées, programmes lourds, formation insuffisante, statut fragile des AESH, manque de places dans les structures spécialisées et difficultés à donner sens à la présence de certains élèves en milieu ordinaire.

Le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture**, institué en 2015, rappelle pourtant qu'à 16 ans tout élève doit maîtriser un ensemble de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes nécessaires à sa vie personnelle, sociale et citoyenne. Le problème n'est donc pas de choisir entre différenciation et commun, mais de savoir comment articuler les deux.

Les recherches en sociologie de l'éducation montrent que les différenciations précoces peuvent figer les destins scolaires. Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont montré que les choix d'orientation sont fortement influencés par l'origine sociale, les habitus familiaux et le rapport à l'avenir scolaire. Raymond Boudon a également analysé les choix d'orientation comme des décisions socialement différenciées, les familles populaires pouvant davantage anticiper le risque d'échec ou le coût des études longues. Pour Louis Schweitzer, « la diversité doit s'accompagner de l'union », afin que la diversité ne devienne jamais séparation. Cette formule résume bien l'enjeu : différencier ne doit pas signifier séparer, reléguer ou hiérarchiser.

Analyse

La problématique centrale peut être formulée ainsi : comment différencier les enseignements et les parcours sans enfermer précocement les élèves dans des trajectoires subies, socialement marquées ou irréversibles ?

La première difficulté concerne le risque de **tri social**. Lorsqu'un système différencie trop tôt les parcours, il prétend souvent répondre aux capacités ou aux souhaits des élèves. Mais ces capacités et ces souhaits ne sont jamais socialement neutres. Les élèves n'ont pas tous la même confiance en eux, les mêmes informations, les mêmes modèles familiaux, le même rapport à l'école ou la même capacité à se projeter dans des études longues. Une orientation précoce peut donc entériner des inégalités plus qu'elle ne révèle de véritables choix.

La deuxième difficulté concerne la **hiérarchisation des parcours**. Certaines voies, notamment professionnelles ou adaptées, sont trop souvent vécues comme des relégations ou une perte de chances. La différenciation devient alors problématique non parce qu'elle existe, mais parce qu'elle s'organise dans un système de valeurs implicite : voie générale valorisée, voie professionnelle dévalorisée, dispositifs spécialisés perçus comme stigmatisants.

La troisième difficulté touche à l'**inclusion**. Une école réellement inclusive ne peut pas simplement accueillir tous les élèves dans les mêmes classes sans moyens supplémentaires. Inclure suppose des conditions : effectifs raisonnables, formation des enseignants, présence d'AESH reconnus, outils pédagogiques adaptés, coopération avec les professionnels spécialisés, articulation avec les familles et possibilité de parcours hybrides. Sans ces conditions, l'inclusion peut devenir une fiction administrative.

La quatrième difficulté concerne le **collectif classe**. L'expérience scolaire n'est pas seulement individuelle ; elle est aussi collective. Les élèves apprennent dans un groupe, avec des pairs, dans une culture commune. Trop individualiser les parcours peut produire de l'émiettement, une

perte de lisibilité et une fragmentation de l'expérience scolaire. Mais trop peu différencier peut décourager les élèves en difficulté et démotiver ceux qui souhaitent approfondir ou explorer certains domaines.

Il faut donc construire une voie équilibrée : maintenir le socle commun le plus longtemps possible, différencier les pédagogies dès que nécessaire, spécialiser les parcours le plus tard possible, et garantir la réversibilité des choix.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Maintenir un socle commun exigeant le plus longtemps possible

La différenciation des parcours ne doit pas intervenir trop tôt. Nous proposons une spécialisation plus tardive, autour de **15-16 ans plutôt que 14-15 ans**, afin de limiter les effets d'habitus et de réduire le risque de tri social. Il faut donc maintenir une culture commune solide jusqu'à la fin du collège pour éviter les orientations irréversibles avant que les élèves aient acquis les fondamentaux. Garantir à tous les élèves l'accès aux savoirs généraux, scientifiques, artistiques, techniques et citoyens c'est faire du socle commun un véritable cadre d'émancipation, non un minimum appauvri. Différencier ne doit pas signifier renoncer trop tôt à l'ambition commune.

2. Différencier d'abord les pédagogies avant de différencier les parcours

Il faut distinguer **différenciation pédagogique** et **orientation différenciée**. La première doit être précoce ; la seconde doit rester prudente et progressive. Les enseignants doivent pouvoir adapter :

- les supports ;
- les rythmes ;
- les modalités d'explication ;
- les exercices ;
- les formes de restitution ;
- les outils multisensoriels ;
- les temps de remédiation ;
- les approfondissements pour les élèves plus avancés.

L'objectif est d'aider chaque élève à progresser dans un cadre commun, sans l'extraire trop tôt du collectif.

3. Rendre les parcours plus souples, réversibles et non hiérarchisés

Si des parcours différenciés existent après le collège, ils doivent reposer sur le choix, les appétences, les projets et les talents, et non sur l'échec scolaire. Il y a nécessité de ne pas faire de la différenciation une forme de relégation. Généraliser les passerelles entre voies générale, technologique et professionnelle et faciliter les réorientations, c'est important. **Valoriser les parcours techniques, artistiques, scientifiques, professionnels et manuels c'est une évidence.** Un parcours juste n'est pas un couloir ; c'est un chemin qui peut bifurquer.

4. Réhabiliter les voies technologiques et professionnelles

La voie professionnelle souffre d'une image de relégation. Or elle peut être une voie d'excellence si elle est choisie, accompagnée et ouverte sur des poursuites d'études.

Il faut renforcer les moyens de la voie professionnelle et améliorer les plateaux techniques. Il faut développer les liens avec les entreprises sans soumettre l'école au marché. Il est important de garantir le droit à la poursuite d'études et créer des passerelles vers le supérieur par un accompagnement des jeunes en apprentissage. L'enjeu majeur est de faire évoluer les représentations sociales sur ces parcours. **Il ne s'agit pas d'envoyer plus tôt certains élèves vers le professionnel, mais de faire du professionnel un choix positif, ambitieux et réversible.**

5. Institutionnaliser et revaloriser le rôle des AESH

Il y a une urgence à reconnaître les AESH comme de véritables partenaires éducatifs.

Il faut améliorer leur statut, renforcer leur formation, revaloriser leur rémunération, les associer aux projets pédagogiques et organiser des temps de concertation avec les enseignants. Il faut clarifier leur rôle dans l'accompagnement et garantir leur stabilité par la reconnaissance de leur expertise.

L'inclusion ne peut réussir si ceux qui l'assurent au quotidien restent précarisés et insuffisamment reconnus.

6. Construire une inclusion réaliste et exigeante

L'inclusion ne doit pas être un slogan. Elle doit être pensée à partir des besoins réels de l'enfant et des conditions concrètes de scolarisation. Cela suppose d'évaluer finement les besoins et de ne pas confondre inclusion et simple présence en classe. Développer des structures adaptées lorsque c'est nécessaire est indispensable. Renforcer les liens avec les IME, ITEP et professionnels médico-sociaux permet d'organiser des parcours hybrides, de garantir une hospitalité réelle du milieu scolaire et de former l'ensemble de la communauté éducative.

Une école inclusive est une école qui permet réellement d'apprendre, de participer et de trouver sa place.

Conclusion

Il faut différencier tôt les **pédagogies**, mais différencier plus tardivement les **parcours**. Cette distinction est essentielle. Adapter les supports, les méthodes, les rythmes et les accompagnements doit commencer dès que les besoins apparaissent. En revanche, orienter durablement les élèves vers des voies distinctes doit être repoussé autant que possible, afin de préserver l'égalité, le socle commun et la liberté réelle de choisir.

La différenciation n'est juste que si elle évite trois pièges : le tri social, la relégation et l'irréversibilité. Elle doit permettre à chaque élève de progresser selon ses besoins, sans l'enfermer dans une trajectoire prédéterminée. Elle doit reconnaître les talents, les rythmes, les difficultés et les aspirations, tout en maintenant une culture commune et une ambition partagée.

L'enjeu est donc de construire une école à la fois commune et souple : commune par ses finalités, ses savoirs, sa culture et ses valeurs ; souple par ses pédagogies, ses accompagnements, ses passerelles et ses parcours. C'est à cette condition que la différenciation deviendra un levier d'émancipation, et non un mécanisme supplémentaire de séparation sociale et scolaire.



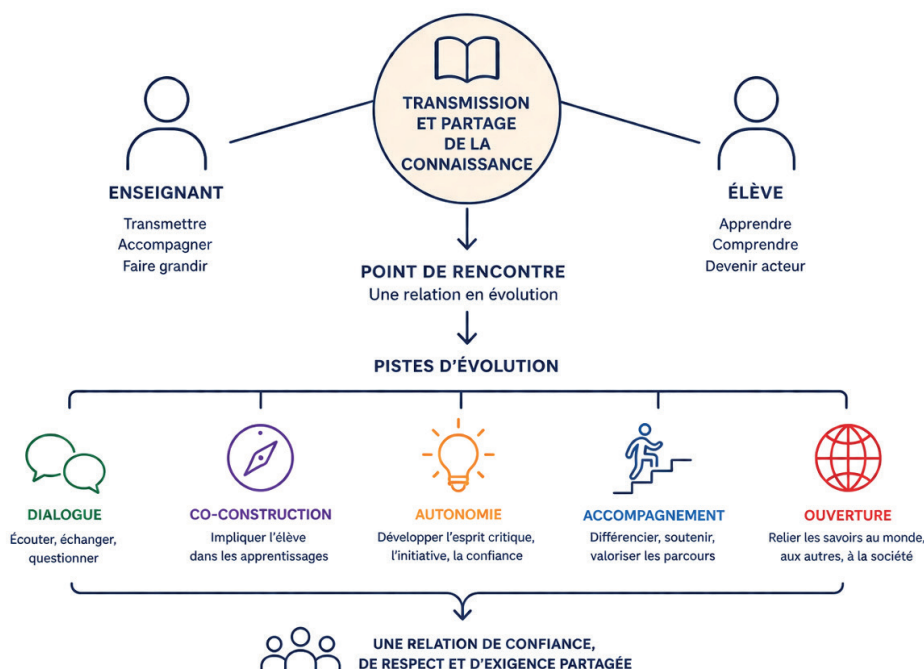
Thème III

DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ POUR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

Question 1

La transmission et le partage de la connaissance est un point de rencontre entre l'enseignant et l'élève. La nature de cette relation a évolué et doit encore évoluer. Quelles pistes envisager ?

Cette question engage le cœur du métier d'enseignant. Transmettre ne signifie plus seulement exposer un savoir devant des élèves supposés le recevoir. Il s'agit **désormais d'organiser les conditions par lesquelles l'élève comprend, s'approprie, questionne, utilise et partage les connaissances**. L'enseignant demeure indispensable, mais son rôle évolue : il n'est plus seulement détenteur du savoir, il devient aussi médiateur, guide, organisateur des apprentissages et **garant de l'exigence intellectuelle**.



Éléments de contexte

L'École a pour mission fondamentale de transmettre les savoirs et de former les citoyens de demain. Historiquement, la relation pédagogique a longtemps reposé sur un modèle vertical : le maître détenait le savoir, l'élève devait l'acquérir. Ce modèle a produit des effets importants en matière d'instruction, mais il est aujourd'hui interrogé par plusieurs transformations : massification scolaire, diversification des publics, développement des connaissances sur l'enfant et l'adolescent, accès massif à l'information, numérique, intelligence artificielle, montée des attentes familiales et sociales.

La relation enseignant-élève a évolué : elle tend à passer d'une transmission verticale à une relation plus collaborative, dans laquelle l'enseignant accompagne l'élève dans la construction de son savoir. Il souligne aussi que l'accès généralisé à Internet modifie le rapport traditionnel entre « sachant » et « apprenant », certains élèves maîtrisant mieux certains outils numériques que leurs enseignants.

Cette réflexion s'inscrit dans une longue histoire pédagogique. John Dewey a montré que l'élève apprend mieux lorsqu'il est placé en situation d'expérience, d'enquête et de résolution de problèmes. Célestin Freinet a insisté sur la coopération, l'expression, le tâtonnement expérimental et le sens donné aux apprentissages. Lev Vygotski a mis en évidence l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif, notamment à travers la notion de zone proximale de développement : l'élève progresse grâce à l'étaillage d'un adulte ou de pairs plus avancés. Jerome Bruner a prolongé cette idée avec la notion d'« étaillage », c'est-à-dire l'accompagnement progressif de l'élève vers l'autonomie.

Les recherches contemporaines en sciences cognitives rappellent cependant que l'activité de l'élève ne suffit pas. Pour apprendre, il faut aussi de l'attention, de la mémoire, des rappels réguliers, une structuration progressive des connaissances, des retours précis et un guidage clair. La pédagogie active ne doit donc pas être confondue avec un retrait de l'enseignant. Au contraire, plus l'élève est engagé dans une activité complexe, plus le rôle du professeur est décisif pour organiser, expliciter, réguler et institutionnaliser les savoirs.

Un point essentiel : la qualité de la relation pédagogique dépend fortement de la formation des enseignants. Ceux-ci doivent disposer de connaissances disciplinaires solides, mais aussi de compétences pédagogiques, relationnelles et numériques.

Analyse

La problématique centrale peut être formulée ainsi : comment faire évoluer la relation enseignant-élève sans affaiblir la transmission des savoirs ni transformer l'enseignant en simple accompagnateur ?

Il existe ici deux écueils.

Le premier serait de rester dans une conception purement verticale de la transmission. Dans ce modèle, l'élève reçoit, mémorise et restitue. Cette forme peut être nécessaire à certains moments, notamment pour structurer des connaissances, clarifier une notion ou transmettre un cadre. Mais elle devient insuffisante si elle ne laisse pas l'élève manipuler les idées, poser des questions, expérimenter, chercher, coopérer et reformuler.

Le second écueil serait de croire que l'élève peut construire seul ses savoirs à partir d'informations disponibles en ligne. L'accès à l'information ne produit pas automatiquement de la connaissance. Internet et les intelligences artificielles donnent des réponses, mais ne garantissent ni la compréhension, ni la hiérarchisation, ni la vérification, ni l'appropriation personnelle. L'enseignant reste donc indispensable pour transformer l'information en savoir.

La relation pédagogique contemporaine doit ainsi reposer sur un équilibre : l'enseignant transmet, mais il fait aussi chercher ; il explique, mais il fait aussi reformuler ; il évalue, mais il accompagne la progression ; il détient une autorité, mais cette autorité doit être fondée sur la compétence, la confiance et la justice.

Nous portons à l'attention du lecteurs quelques éléments notables. En effet, il apparait des effets négatifs de certaines modalités scolaires : stress lié à la notation, pression de l'évaluation, classes chargées, gestion de groupe difficile, difficultés d'inclusion, programmes instables. Ces éléments peuvent dégrader la qualité de la relation pédagogique. Il ne suffit donc pas de demander aux enseignants d'innover ; il faut créer les conditions institutionnelles de cette évolution.

Enfin, la relation enseignant-élève ne peut être isolée de la dimension collective de la classe. Il y a nécessité de préserver un « esprit de classe » face à une société qui valorise souvent l'individualisme. **La classe doit rester un lieu de transmission commune, de coopération, de confrontation raisonnée des idées et d'apprentissage de la vie collective.**

Propositions opérationnelles structurantes

1. Développer des pédagogies actives sans abandonner l'exigence

Les pédagogies actives peuvent renforcer l'engagement des élèves lorsqu'elles sont rigoureusement préparées. Il convient de développer les démarches d'enquête, les travaux de groupe structurés, les projets interdisciplinaires, les débats argumentés, les expérimentations scientifiques et techniques, les ateliers d'écriture, les productions collectives. Mais **ces pratiques doivent toujours être reliées à des objectifs d'apprentissage précis**. L'activité ne vaut que si elle conduit à une compréhension plus solide.

2. Former les élèves à apprendre

Placer l'élève au centre du système éducatif ne signifie pas céder à toutes ses demandes. Cela signifie lui apprendre progressivement à devenir autonome. Il faut enseigner explicitement comment mémoriser, comment prendre des notes. N'avoir de cesse de savoir comment chercher une information, comment vérifier une source est indispensable au regard de l'obésité informationnelle par laquelle nous sommes submergée. Organiser son travail, relire et corriger sont des actions qui étayent la mémorisation des notions. En suite ces approches peuvent se bâtir sur la coopération, par la demande d'aide aux pairs et la persévérance face à la difficulté sont des pistes indissociables de l'action « d'apprendre ».

L'autonomie n'est pas un préalable ; elle est un apprentissage.

3. Faire évoluer l'évaluation vers une logique formative

L'évaluation ne doit pas seulement classer ou sanctionner. Elle doit aider l'élève à comprendre où il en est et comment progresser. Il faut donc développer :

- l'évaluation diagnostique ;
- l'évaluation formative ;
- les retours individualisés grâce à des critères explicites ;
- le droit à l'erreur et son statut sont à questionner

La note à sa place, mais elle ne doit pas être l'unique langage de la réussite ou de l'échec. Un élève avec une moyenne de 10 formée par un 5 en mathématiques et un 15 en français n'est pas le même que celui qui obtient la même moyenne avec 15 en mathématiques et un 5 en français. On voit bien là l'absurdité de la note si elle n'est pas commentée et analysée. Et pourtant tout le système parait se complaire dans la seule évaluation sommative.

4. Construire une relation de confiance et d'autorité juste

La relation pédagogique repose sur un équilibre entre bienveillance et exigence. La confiance n'exclut pas l'autorité ; elle la rend légitime. Il faut donc poser des règles claires et appliquer les sanctions avec équité. **Reconnaître les efforts, valoriser les progrès**, écouter les difficultés, refuser l'humiliation permettent de maintenir une exigence commune. L'élève apprend mieux lorsqu'il se sent à la fois sécurisé, reconnu et intellectuellement attendu.

5. Renforcer la formation initiale et continue des enseignants

Une formation solide, notamment en psychologie de l'enfant, pédagogie, gestion de classe et numérique est recommandée. Cette formation devrait inclure de façon prioritaire :

- les sciences cognitives ;
- la didactique disciplinaire ;
- la gestion de groupe ;
- la différenciation pédagogique ;
- l'évaluation formative ;
- la relation avec les familles.

Un enseignant bien formé est mieux armé pour conjuguer transmission, autorité et accompagnement. Il faut penser l'enseignant comme un ingénieur expert de sa discipline en pleine possession d'une culture générale qui dépasse largement sa seule et stricte spécialité. Une reconnaissance réciproque des capacités des uns et des autres aiderait à mieux comprendre de quoi est composée une communauté scolaire. **La formation continue** ne doit pas être vécue comme une contrainte administrative. Elle **doit devenir un droit, un devoir et une ressource**. Elle devrait être intégrée au temps de service, construite à partir des besoins des équipes, centrée sur des problèmes concrets, adossée à la recherche, fondée sur l'analyse de pratiques. Elle doit surtout être valorisée dans la carrière et articulée à des projets d'établissement.

Une formation continue efficace doit permettre aux enseignants de respirer, d'échanger, de réfléchir et de progresser, non de subir une injonction supplémentaire.

6. Réduire les effectifs et améliorer les conditions d'apprentissage

On ne peut pas transformer la relation pédagogique sans agir sur les conditions matérielles. Des classes trop chargées rendent plus difficile l'attention aux élèves, la coopération, l'inclusion et l'évaluation formative. Il faut donc prioriser la réduction des effectifs dans les contextes les plus fragiles. Préserver la stabilité des équipes et le remplacement effectif des absences. Faire des temps de concertation de vrais temps de travail accompagné par des spécialistes de la tâche professionnelle.

La relation pédagogique est aussi une question d'organisation du système.

7. Préserver la dimension collective de la classe

La personnalisation des apprentissages ne doit pas faire disparaître le collectif. La classe est un espace où l'on apprend avec les autres et par les autres. **Il faut donc développer l'entraide, le tutorat entre pairs, les projets collectifs par la mise en œuvre d'un chef d'œuvre.**

L'objectif est de former non seulement des élèves performants, mais des sujets capables de coopération et de vie démocratique.

8. Associer les familles sans brouiller les rôles

La relation enseignant-élève s'inscrit aussi dans un triangle avec les familles. Le dialogue avec les parents est nécessaire, mais il doit respecter les compétences de chacun. Les familles doivent être informées, associées et rassurées ; les enseignants doivent conserver leur responsabilité pédagogique.

Il faut donc organiser des temps d'échange réguliers pour une meilleure explicitation des attentes scolaires. Un indispensable accompagnement des familles éloignées de l'école est à mettre en place.

Mieux intégrer l'école dans la cité, en lien avec les familles, les quartiers, la mixité sociale et la coopération entre élèves est une ouverture nécessaire, mais elle doit être structurée.

Les collectivités, associations, services sociaux, acteurs culturels et sportifs peuvent soutenir l'École, à condition que les rôles soient clairs et que l'enseignant ne soit pas rendu responsable de toutes les difficultés sociales.

Conclusion

La transmission et le partage de la connaissance demeurent le point de rencontre essentiel entre l'enseignant et l'élève. Mais cette rencontre doit être repensée. L'élève n'est plus seulement un récepteur ; il doit devenir progressivement acteur de ses apprentissages. L'enseignant n'est plus seulement un transmetteur vertical ; il devient médiateur, guide, expert, garant du cadre et accompagnateur de l'autonomie.

Cette évolution ne signifie pas l'effacement du professeur. Au contraire, dans un monde saturé d'informations, son rôle devient plus décisif que jamais. **Il aide l'élève à distinguer le vrai du faux, l'essentiel de l'accessoire, le savoir de l'opinion, la réponse automatique de la pensée personnelle.**

Faire évoluer la relation pédagogique suppose donc de **conjuguer exigence et confiance**, transmission et coopération, savoirs fondamentaux et esprit critique, numérique et humanité, autonomie individuelle et collectif de classe.

La finalité reste profondément républicaine : **permettre à chaque élève de devenir un apprenant autonome, un esprit libre et un citoyen responsable.**



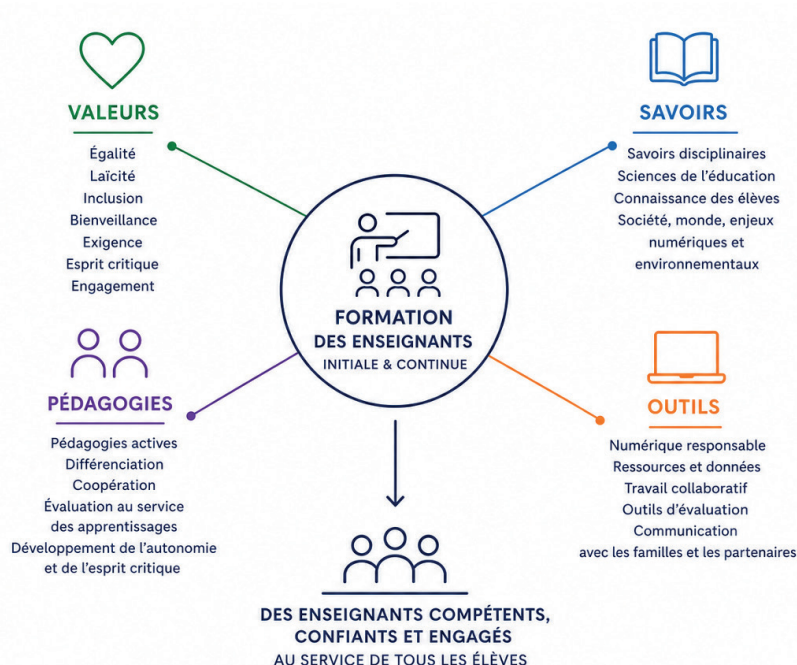
Thème III

DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ POUR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

Question 2

Quelles valeurs, quels savoirs, quelles pédagogies et quels outils faut-il privilégier dans la formation initiale et continue des enseignants pour répondre aux défis contemporains de l'École ?

Cette question est décisive, car aucun système éducatif ne peut être meilleur que la formation, la reconnaissance et l'accompagnement qu'il donne à ses enseignants. Dans une École confrontée à l'hétérogénéité des publics, aux inégalités sociales, au numérique, à l'inclusion, aux tensions autour de la laïcité et à la crise d'attractivité du métier, la formation des enseignants devient un **enjeu stratégique national**.



Éléments de contexte

La formation des enseignants constitue l'un des leviers les plus puissants pour améliorer la réussite des élèves. La qualité du système éducatif repose largement sur la qualité de ses enseignants, dans un contexte marqué par la diversification des publics scolaires, l'évolution rapide des savoirs et l'impact croissant du numérique.

Cette réflexion s'inscrit dans une longue tradition pédagogique et scientifique. Les travaux de John Dewey ont montré que l'apprentissage se construit par l'expérience, l'enquête et la

participation active de l'élève. Célestin Freinet a insisté sur la coopération, l'expression libre, le tâtonnement expérimental et le sens donné aux apprentissages. Lev Vygotski a démontré le rôle central des interactions sociales et de l'accompagnement dans le développement cognitif, notamment à travers la notion de zone proximale de développement. Jerome Bruner a prolongé cette approche avec le concept d'étayage, qui désigne l'aide progressive apportée à l'élève pour lui permettre de devenir autonome.

Les recherches contemporaines en sciences cognitives rappellent également que les apprentissages nécessitent de l'attention, de la mémorisation, des reprises régulières, une structuration explicite et des retours précis. Former les enseignants ne peut donc pas consister à opposer pédagogies actives et transmission. Il faut apprendre à articuler guidage, activité de l'élève, coopération et institutionnalisation des savoirs.

La formation doit reposer sur un équilibre entre **trois dimensions : la maîtrise disciplinaire, les compétences pédagogiques et la compréhension du contexte social et éducatif des élèves**. Cette articulation est essentielle : un enseignant doit savoir ce qu'il enseigne, comprendre comment les élèves apprennent, et connaître les réalités sociales, familiales et culturelles qui influencent leur rapport à l'École.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : comment former des enseignants à la fois solides dans leurs savoirs, justes dans leur posture, efficaces dans leurs pratiques et capables d'adapter leur enseignement sans renoncer à l'exigence républicaine ?

L'enseignant d'aujourd'hui doit assumer une mission complexe. Il doit transmettre des savoirs, construire l'autorité, gérer l'hétérogénéité, inclure les élèves à besoins particuliers, dialoguer avec les familles, utiliser le numérique, développer l'esprit critique, faire vivre la laïcité, prévenir le décrochage et travailler avec d'autres professionnels. Cette accumulation de missions peut devenir écrasante si la formation ne donne pas des repères solides.

La première exigence est donc celle des **savoirs disciplinaires**. Un enseignant ne peut transmettre avec clarté que ce qu'il maîtrise profondément. La formation doit garantir une culture disciplinaire forte, mais aussi une compréhension didactique : il ne suffit pas de savoir, il faut comprendre les obstacles que rencontrent les élèves pour apprendre ce savoir.

La deuxième exigence est **pédagogique et relationnelle**. L'enseignant doit savoir organiser une séance, expliciter les objectifs, différencier, évaluer, gérer une classe, maintenir un climat de travail, encourager sans abaisser l'exigence, sanctionner sans humilier, inclure sans isoler. Il est nécessaire de former à la différenciation pédagogique, à l'évaluation formative, à la gestion de classe et à l'accompagnement des élèves en difficulté.

La troisième exigence est **républicaine et éthique**. L'enseignant ne transmet pas seulement des contenus. Il incarne une institution. Il doit être formé à la laïcité, à la citoyenneté, au pluralisme, à la distinction entre croyance et savoir, ainsi qu'à la construction de l'esprit critique.

La quatrième exigence est **professionnelle et collective**. Enseigner ne peut plus être pensé comme un métier solitaire. Le travail en équipe, la coopération avec les familles, les associations, les institutions, les partenaires extérieurs et les universités sont un plus. La formation doit donc développer une culture professionnelle commune. Enfin, la formation ne peut pas être limitée à

l'entrée dans le métier. Les savoirs, les publics, les outils et les contextes évoluent. La formation continue doit devenir une composante normale de la carrière enseignante, et non une variable d'ajustement.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Fonder la formation sur des valeurs humanistes et républicaines

La formation des enseignants doit reposer sur un socle clair :

- laïcité ;
- égalité entre les élèves en coopération ;
- inclusion et respect de la dignité par le refus des discriminations ;
- exigence intellectuelle basée sur un esprit critique ;

Ces valeurs ne doivent pas être seulement proclamées. Elles doivent être travaillées à partir de situations concrètes : contestation d'un enseignement, conflit avec une famille, discrimination, harcèlement, atteinte à la laïcité, inclusion d'un élève en situation de handicap.

2. Garantir une solide maîtrise disciplinaire et didactique

La formation initiale doit assurer un haut niveau de maîtrise des disciplines enseignées. Mais cette maîtrise doit être complétée par la didactique pour identifier les notions clés, comprendre les obstacles d'apprentissage, construire des progressions explicites en choisissant des exemples pertinents. L'articulation des savoirs savants et savoirs scolaires est fondamentale pour évaluer de façon pertinente la compréhension réelle des élèves. Ceci exige d'explicitier les méthodes de travail propres à chaque discipline. **L'enseignant doit être à la fois spécialiste de sa discipline et spécialiste de sa transmission.**

3. Former à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent

La formation doit intégrer des connaissances solides sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. En effet, la façon d'enseigner aujourd'hui ne peut plus faire l'économie d'un travail plus fin autour de l'attention, la mémoire, la motivation, l'estime de soi. Les émotions dans le temps très spécifique que constitue l'adolescence sont à considérer avec grande acuité. Les troubles des apprentissages, les besoins éducatifs particuliers ne peuvent plus être traités avec autant de légèreté. Seuls, les enseignants ne peuvent venir à bout de tout cela. L'importance du climat scolaire semble également un élément fondamental pour le bien être dans l'apprentissage. Ces savoirs permettent d'éviter deux erreurs : psychologiser tous les problèmes scolaires ou, inversement, ignorer les conditions réelles d'apprentissage.

4. Donner une place centrale à la gestion de classe

La gestion de classe est trop souvent apprise dans l'urgence. Elle doit devenir un objet explicite de formation. Poser un cadre, installer des routines, prévenir les conflits, formuler des consignes claires, organiser l'espace sont autant de facteurs pour maintenir l'attention, gérer les transitions. Si répondre aux comportements perturbateurs par une sanction juste, cela ne résout pas tout. Il faut créer un climat de travail et pour cela identifier clairement pourquoi les élèves sont en classe et dans quel but.

L'autorité pédagogique se construit. Elle ne doit pas être laissée à l'improvisation individuelle.

5. Former à la différenciation sans renoncer au commun

L'hétérogénéité des classes impose de former les enseignants à la différenciation. Mais différencier ne signifie pas renoncer à une ambition commune. Il s'agit d'adapter les chemins pour maintenir des objectifs exigeants. La formation doit porter sur la mise au point de supports variés qui feront apparaître des consignes graduées, des remédiations et approfondissements variés. La notion de « Pour aller plus loin » pourrait être généralisée. Le tutorat entre élèves est un possible très formateur pour les uns et les autres. La différenciation doit servir l'égalité réelle, non créer des parcours séparés et inégaux.

6. Privilégier des pédagogies actives, coopératives et structurées

La pédagogie de projet, les travaux de groupe, l'apprentissage coopératif et l'expérimentation doivent être développées, mais avec une exigence méthodologique forte. La formation doit apprendre à concevoir un projet avec des objectifs précis, organiser un travail de groupe efficace, répartir les rôles, éviter que seuls certains élèves travaillent, produire une trace individuelle. Il est important de relier l'activité aux savoirs en concluant par une synthèse structurée. **Donner du sens est la clef.**

La pédagogie active n'est pas l'abandon du professeur ; elle exige au contraire une préparation rigoureuse.

7. Former à l'usage critique du numérique et de l'intelligence artificielle

Les outils numériques doivent être intégrés à la formation, non comme gadgets pédagogiques, mais comme instruments à maîtriser. Les enseignants doivent savoir utiliser les ENT et outils collaboratifs de façon plus efficace. Concevoir des supports interactifs, accompagner la recherche d'information, former à la vérification des sources, utiliser les IA avec discernement, prévenir le plagiat constituent une série intangible à requestionner pour les enseignants. Distinguer outil pédagogique et substitution à l'apprentissage est un point de vigilance. **Le numérique doit soutenir la pédagogie, jamais la remplacer.**

8. Former à l'inclusion scolaire et au handicap

L'inclusion est devenue une mission centrale de l'École. Elle ne peut réussir sans formation. Les enseignants doivent être préparés à comprendre les principaux troubles des apprentissages, travailler avec les AESH, adapter les supports, construire des aménagements raisonnables, coopérer avec les familles et professionnels spécialisés, maintenir l'élève dans le collectif de classe, éviter l'isolement ou la stigmatisation. **L'inclusion ne se décrète pas ; elle s'organise.** Un point de vigilance est porté ici. Il n'est raisonnablement plus possible de laisser la situation perdurer. En effet, de nombreux enseignants n'ont plus la capacité de gérer convenablement la multiplicité des cas identifiés. Il convient de **réfléchir à une organisation différente de l'inclusion au risque de mal inclure et donc de mal transmettre.** Tout le monde est perdant.

9. Articuler formation universitaire, terrain et recherche

La formation initiale doit être véritablement professionnalisante. Elle doit associer formation universitaire et stages progressifs, observation de classes et analyse de pratiques. Un accompagnement par des tuteurs expérimentés en appui des apports de la recherche permet des retours réflexifs sur les situations vécues. Les établissements scolaires pourraient devenir des lieux d'expérimentation et de recherche appliquée, des laboratoires d'éducation. **Nous proposons également des stages dans les structures d'éducation populaire.**

10. Faire de la formation continue une obligation professionnelle reconnue

La formation continue doit devenir un droit et un devoir effectifs. Elle doit être régulière, intégrée au temps de travail, adaptée aux besoins des équipes, articulée aux réalités de terrain, fondée sur des études de cas, appuyée sur des échanges de pratiques et surtout évaluée dans ses effets. Elle ne doit pas se réduire à des conférences descendantes ou à des prescriptions ponctuelles.

11. Développer le mentorat et le travail collectif

L'entrée dans le métier est une période fragile. Il faut développer le mentorat pour les jeunes enseignants. Des temps de concertation inscrits dans les emplois du temps par des observations croisées, des groupes d'analyse de pratiques et des formations interdisciplinaires améliorent sensiblement la culture des enseignants. Des réseaux d'échanges entre établissements pourraient permettre **la naissance de laboratoires pédagogiques locaux**. Le collectif professionnel est une protection contre l'isolement et une condition d'amélioration des pratiques.

Conclusion

La formation initiale et continue des enseignants est l'une des conditions majeures de la refondation de l'École. Elle doit permettre de former des professionnels solides, cultivés, réflexifs, capables de transmettre avec exigence, d'accompagner avec justesse et d'innover avec discernement.

Les valeurs à privilégier sont celles de l'humanisme républicain : laïcité, égalité, inclusion, liberté de conscience, esprit critique et coopération. Les savoirs à renforcer, sont disciplinaires, didactiques, pédagogiques, psychologiques, sociaux et numériques. Les pédagogies à développer sont actives, différenciées, coopératives, mais toujours structurées par des objectifs clairs. Les outils à mobiliser doivent servir l'apprentissage, jamais se substituer à la relation humaine et à la pensée de l'élève.

Former les enseignants, ce n'est pas seulement leur donner des techniques. C'est leur permettre d'assumer une mission intellectuelle, sociale et civique majeure : transmettre à chaque élève les moyens de comprendre le monde, de penser par lui-même et de devenir un citoyen libre et responsable.



Thème III

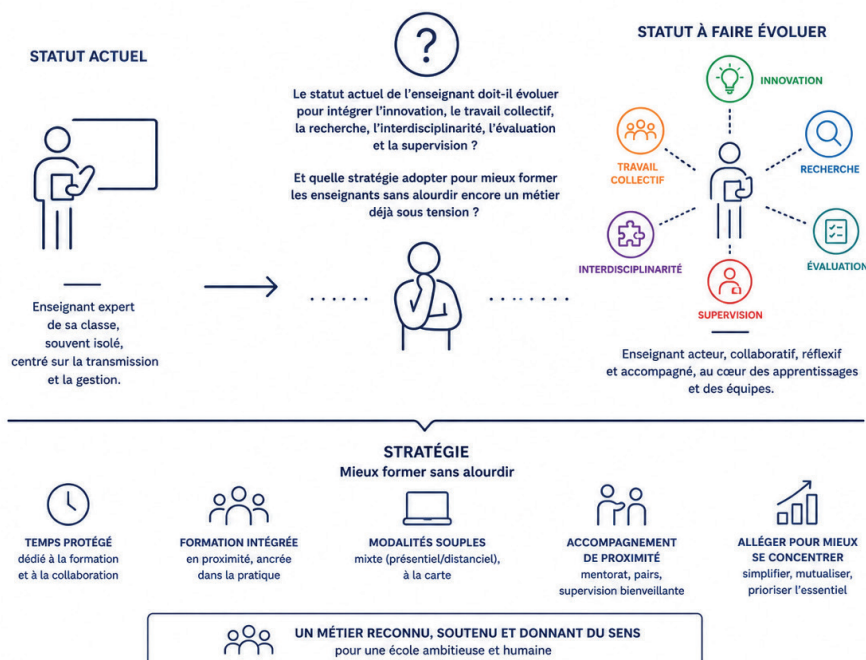
DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ POUR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

Question 3

Faire évoluer le statut enseignant : reconnaître, former et outiller un métier devenu stratégique

Le statut actuel de l'enseignant doit-il évoluer pour intégrer l'innovation, le travail collectif, la recherche, l'interdisciplinarité, l'évaluation et la supervision ? Et quelle stratégie adopter pour mieux former les enseignants sans alourdir encore un métier déjà sous tension ?

Cette question ne porte pas seulement sur les compétences individuelles des enseignants. Elle interroge le cadre global du métier : sa reconnaissance sociale, sa formation, ses conditions d'exercice, sa place dans l'institution et sa capacité à répondre aux transformations contemporaines de l'École.



Éléments de contexte

L'enseignant hérite d'une longue tradition républicaine : transmettre les savoirs fondamentaux — lire, écrire, parler, compter, comprendre le monde — et former des citoyens instruits. Mais le métier s'est profondément transformé. L'enseignant n'est plus seulement celui qui transmet un savoir dans une classe stable et homogène. Il doit aujourd'hui gérer l'hétérogénéité, l'inclusion, le numérique, l'IA, la relation aux familles, l'évaluation, l'orientation, la prévention du harcèlement, la santé, la citoyenneté, la laïcité, les projets collectifs et la coopération avec des partenaires extérieurs.

Cette extension des missions s'inscrit dans un contexte de surcharge, de réformes successives et de démocratisation de l'accès à l'information. Avec Internet, les réseaux sociaux et l'intelligence artificielle, l'enseignant n'est plus perçu comme l'unique détenteur de la connaissance. Il est parfois concurrencé, contesté ou fragilisé par des informations non vérifiées, des croyances, des discours familiaux, des fake news ou des contenus générés automatiquement.

Les sciences de l'éducation permettent de comprendre cette évolution. La figure de l'enseignant comme simple transmetteur vertical est dépassée, mais celle de l'enseignant réduit à un animateur ou à un facilitateur l'est tout autant. Autrement dit, l'enseignant du XXI^e siècle doit être à la fois **transmetteur, médiateur, concepteur, évaluateur, accompagnateur, praticien réflexif et acteur collectif**. Mais cette évolution ne peut réussir que si elle s'accompagne d'une formation solide, d'un cadre stable et d'une reconnaissance professionnelle réelle.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment faire évoluer le statut et la formation des enseignants sans transformer cette évolution en accumulation de tâches supplémentaires ?**

Un point décisif : le problème n'est pas d'abord un déficit de bonne volonté ou de compétences nouvelles chez les enseignants. Il tient surtout au manque de temps, de moyens, de reconnaissance, de stabilité et de cohérence des missions.

Le métier est pris dans une contradiction. On demande aux enseignants d'innover, de se former, d'individualiser, de coopérer, d'évaluer autrement, de travailler en interdisciplinarité, de gérer l'inclusion, d'utiliser le numérique, de prévenir les violences, d'accompagner les familles, tout en continuant à transmettre des programmes denses dans des classes souvent chargées. Chaque nouvelle priorité semble s'ajouter aux précédentes sans que le cœur du métier soit clarifié.

Cette situation produit une perte de sens. L'enseignant peut avoir le sentiment d'être responsable de tout, mais maître de peu. Sa mission centrale — transmettre des savoirs et former des citoyens éclairés — risque d'être noyée dans une succession d'injonctions.

À cela s'ajoute une crise d'attractivité : difficultés de recrutement, rémunérations insuffisantes, manque de perspectives de carrière, départs en cours de parcours, recours accru aux contractuels, sentiment d'isolement, pression des familles ou de l'institution. Le métier n'attire plus suffisamment alors même qu'il demeure essentiel à la cohésion sociale et à l'égalité des chances.

La question du statut doit donc être abordée avec prudence. Faire évoluer le statut ne doit pas signifier demander toujours plus aux enseignants. Cela doit signifier leur donner les moyens d'exercer pleinement un métier devenu plus complexe : du temps, de la formation, du collectif, de la reconnaissance, une protection institutionnelle et des perspectives d'évolution.

Enfin, l'évolution du métier suppose de sortir d'une vision solitaire de l'enseignant. Innovation, interdisciplinarité, recherche et évaluation ne peuvent pas reposer sur des initiatives individuelles dispersées. Elles doivent être institutionnalisées dans le temps de travail, les formations, les établissements et les carrières.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Recentrer la mission enseignante

Avant d'ajouter de nouvelles compétences, il faut clarifier la mission centrale : **former des citoyens éclairés par la transmission exigeante des savoirs et le développement de l'esprit critique.**

Cela implique de réaffirmer que l'enseignant a pour fonctions principales :

- transmettre des connaissances structurées ;
- apprendre à raisonner, former le jugement, distinguer savoir, opinion, croyance et information ;
- accompagner l'autonomie intellectuelle ;
- faire vivre un cadre commun républicain.

Les missions périphériques doivent être hiérarchisées et articulées à ce cœur de métier.

L'enseignant ne doit pas être réduit à un animateur ou à un facilitateur. Il est celui qui sélectionne, structure, explique, hiérarchise et donne sens aux savoirs. Son rôle consiste à organiser la progression des apprentissages, expliciter les objectifs, transmettre les notions essentielles, aider les élèves à distinguer information, opinion et connaissance, guider les démarches, institutionnaliser les savoirs construits en classe. La transmission reste donc centrale, mais elle devient plus interactive, plus explicite et plus accompagnée.

2. Revaloriser symboliquement et matériellement le métier

Nous proposons de « re-sacraliser » la fonction enseignante, non au sens d'un retour autoritaire, mais au sens étymologique de l'autorité comme capacité à faire grandir.

Cette revalorisation suppose une rémunération plus attractive, une reconnaissance publique du rôle social des enseignants, une protection institutionnelle renforcée face aux attaques ;

- **une clarification de leur autorité pédagogique ;**
- **une meilleure prise en compte des missions invisibles ;**
- **des perspectives de carrière plus diversifiées.**

On ne peut pas demander à un métier d'être central pour la République tout en le traitant comme secondaire dans les priorités publiques.

3. Construire une formation initiale longue, rémunérée et professionnalisante

L'entrée dans le métier doit être mieux préparée. Une formation initiale longue, éventuellement rémunérée, permet de socialiser les futurs enseignants au métier et de les confronter progressivement à la réalité des classes. Former un enseignant ne peut pas se réduire à vérifier un niveau académique puis à l'exposer brutalement à une classe.

4. Sécuriser les débuts de carrière par le tutorat

Les premières années sont décisives. Il faut mettre en place un accompagnement renforcé des nouveaux enseignants :

- mentorat par des enseignants expérimentés ;
- observations croisées ;
- temps de retour sur pratique ;
- décharges partielles de service ;
- formation adaptée aux situations rencontrées ;
- accompagnement psychologique et professionnel si nécessaire.

Le **compagnonnage professionnel** permettrait de limiter l'isolement, les découragements et les départs précoces. Le principe n'est pas de faire des clones les uns des autres mais de prendre des modèles et n'avoir de cesse de les réinterroger.

5. Institutionnaliser le travail collectif

Le travail collectif est devenu indispensable, mais il reste trop souvent informel. Il faut donc prévoir dans les emplois du temps des espaces reconnus pour de la concertation pédagogique. Le suivi des élèves par plusieurs enseignants permet de mieux cibler les remédiations éventuelles à apporter. La construction de projets interdisciplinaires et l'harmonisation des évaluations incitent à la réflexion sur les pratiques et à la coordination avec les partenaires. **Le collectif ne peut pas être une option ajoutée après les heures de cours. Il doit faire partie du métier.**

6. Développer des laboratoires pédagogiques dans les établissements

Nous proposons la **création de laboratoires pédagogiques locaux** permettant aux enseignants de tester, observer, analyser et partager des pratiques innovantes. Ces laboratoires pourraient servir à expérimenter des démarches pédagogiques, travailler sur l'évaluation, tester des outils numériques, développer des projets interdisciplinaires, coopérer avec des chercheurs, observer les effets sur les élèves pour en fin de processus diffuser les pratiques efficaces. L'innovation doit être organisée, documentée et évaluée, non laissée à l'initiative isolée de quelques volontaires.

7. Articuler École et recherche

Il faut rapprocher les enseignants des résultats de la recherche, mais aussi permettre aux chercheurs de mieux comprendre la réalité des classes. Cela suppose des partenariats plus formels entre établissements et universités, des recherches-actions, des formations adossées aux sciences de l'éducation, aux didactiques et aux sciences cognitives, des enseignants associés à des projets de recherche, une traduction accessible des résultats scientifiques et une vigilance contre les effets de mode pédagogiques. **La recherche ne doit pas dicter mécaniquement les pratiques, mais elle peut aider à les éclairer.**

8. Développer l'interdisciplinarité sans affaiblir les disciplines

L'interdisciplinarité est précieuse lorsqu'elle permet de donner du sens aux savoirs. Mais elle ne doit pas se substituer aux disciplines. Il faut donc former les enseignants à construire des projets communs par l'identification des apports spécifiques de chaque discipline. Après avoir articuler les objectifs, éviter les projets décoratifs, il conviendra d'évaluer les apprentissages réels.

9. Repenser l'évaluation et la supervision

L'évaluation des enseignants doit évoluer. Elle ne peut pas se limiter à une inspection ponctuelle vécue comme un jugement vertical. Elle devrait intégrer un accompagnement professionnel, l'observation de pratiques, une autoévaluation, une analyse de progression par échanges entre

pairs. Il semble indispensable de valoriser les initiatives et par conséquent d'identifier des besoins de formation. Il est important de créer une supervision formative. **L'objectif n'est pas de contrôler davantage, mais d'aider les enseignants à progresser dans un cadre de confiance exigeante.**

10. Stabiliser les programmes et les priorités

La formation ne peut produire ses effets si les réformes se succèdent trop vite. Pour éviter qu'une priorité chasse l'autre, il y a nécessité de stabiliser les programmes. Il est impératif de limiter les changements de programme. Si les programmes doivent changer (c'est utile), ils ne peuvent le faire qu'après une évaluation des réformes en cours avant généralisation. Donner du temps d'appropriation, éviter les annonces contradictoires, hiérarchiser les priorités nationales et associer les enseignants aux évolutions sont des pistes pour éviter le flou permanent. La stabilité est une condition de l'efficacité pédagogique.

11. Construire une vraie politique de ressources humaines

L'Éducation nationale doit se doter d'une politique RH à la hauteur des enjeux :

- affectations plus cohérentes, mobilité choisie ;
- accompagnement des carrières ;
- reconnaissance des missions spécifiques ;
- soutien aux personnels en difficulté, protection face aux violences et pressions.
- évolution vers la formation, la recherche, la coordination ou l'expertise pédagogique ;

Un statut modernisé doit ouvrir des parcours professionnels plus riches sans créer une hiérarchie artificielle entre enseignants. **La reconnaissance de l'obtention de DU comme pour les médecins doit être mise en place.**

Conclusion

Faire évoluer le statut de l'enseignant est nécessaire, mais à une condition : **ne pas confondre évolution et surcharge.** Le métier a déjà profondément changé. Les enseignants ne sont plus seulement des transmetteurs de savoirs ; ils sont aussi médiateurs, évaluateurs, accompagnateurs, éducateurs, acteurs de projets, partenaires des familles, utilisateurs du numérique et garants du cadre républicain.

La stratégie à adopter doit donc être globale : recentrer la mission, revaloriser le métier, construire une formation initiale longue et professionnalisante, rendre la formation continue utile et reconnue, institutionnaliser le travail collectif, articuler l'École à la recherche, stabiliser les programmes et donner aux enseignants des perspectives de carrière.

L'enjeu n'est pas seulement professionnel. Il est démocratique. Dans un monde saturé d'informations, traversé par les inégalités, les fake news, les tensions identitaires et les bouleversements technologiques, l'enseignant demeure l'un des acteurs essentiels de la formation des citoyens libres.

Faire évoluer son statut, c'est donc reconnaître que l'avenir de l'École dépend d'abord de celles et ceux qui, chaque jour, rendent possible la rencontre entre les élèves, les savoirs et la République.



Thème III

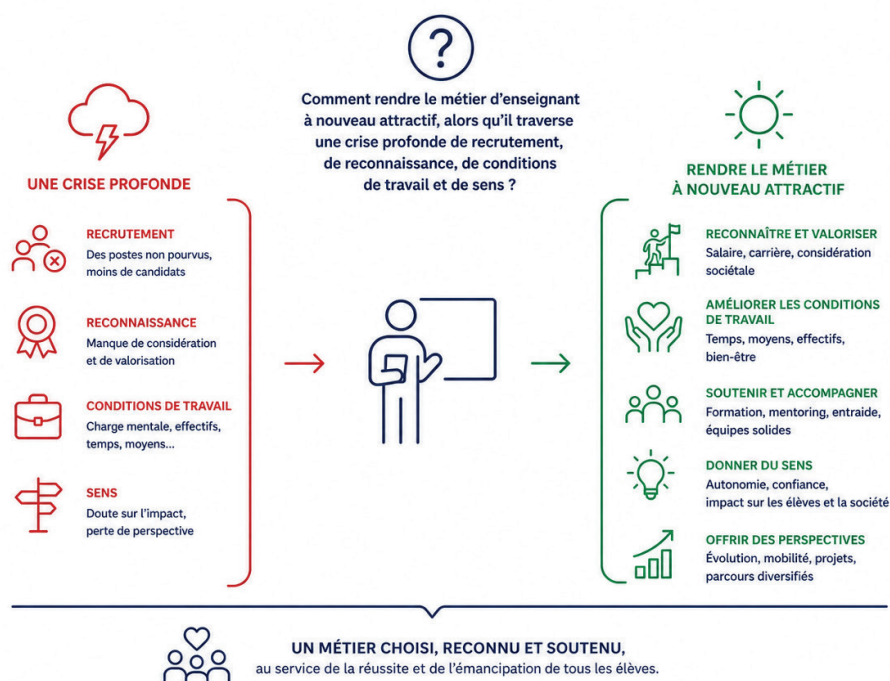
DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ POUR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

Question 4

Rendre le métier d'enseignant attractif : revaloriser, protéger, reconnaître

Comment rendre le métier d'enseignant à nouveau attractif, alors qu'il traverse une crise profonde de recrutement, de reconnaissance, de conditions de travail et de sens ?

Cette question est stratégique pour l'avenir de l'École. Un système éducatif ne peut pas durablement améliorer la réussite des élèves, réduire les inégalités et former des citoyens libres si le métier d'enseignant n'attire plus, ne retient plus et ne donne plus aux professionnels les moyens d'exercer avec fierté, compétence et sérénité.



Éléments de contexte

Nous assistons à une crise profonde de l'attractivité du métier d'enseignant en France : difficultés de recrutement, démoralisation, départs anticipés, défiance de certaines familles, sentiment de déclassement social et perte de reconnaissance symbolique.

Cette crise ne peut pas être réduite à la question salariale, même si celle-ci est centrale. Elle engage aussi la qualité de vie professionnelle, la reconnaissance sociale, la protection institutionnelle, la formation, les perspectives de carrière, la relation aux familles et le sens même de la fonction éducative.

La sociologie des professions permet d'éclairer cette situation. Un métier demeure attractif lorsqu'il combine plusieurs éléments : reconnaissance symbolique, autonomie professionnelle, utilité sociale perçue, conditions de travail acceptables, rémunération cohérente avec le niveau de qualification, perspectives d'évolution et sentiment d'appartenance à un collectif. Or, plusieurs de ces dimensions sont fragilisées dans le métier enseignant.

Historiquement, l'enseignant incarnait une figure forte de la République : le maître d'école participait à l'émancipation par le savoir, à la formation du citoyen et à la construction d'un monde commun. Cette image s'est érodée : l'enseignant n'est plus spontanément associé au progrès, à la Nation, au savoir ou à l'émancipation ; il peut même être socialement dévalorisé dans certains discours.

Les recherches sur le travail enseignant, notamment celles d'Anne Barrère, montrent que le métier est de plus en plus marqué par l'intensification des tâches, l'individualisation du travail, la pression de l'évaluation et le sentiment d'isolement. L'enseignant ne fait plus seulement cours : il coordonne, évalue, oriente, communique, accompagne, remplit des obligations administratives, répond à des injonctions multiples et gère des situations sociales de plus en plus complexes.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : comment redonner au métier d'enseignant une attractivité durable, en agissant simultanément sur la rémunération, les conditions de travail, la reconnaissance symbolique et le sens collectif de la mission ?

Une double condition émerge : **une juste rémunération et une véritable qualité de vie au travail**. Ces deux dimensions sont indissociables. Un salaire insuffisant produit un sentiment de déclassement, surtout lorsque le niveau d'études exigé est élevé. Mais un salaire revalorisé ne suffira pas si les enseignants continuent à exercer dans des classes surchargées, avec une hiérarchie peu protectrice, des injonctions contradictoires, une formation continue insuffisante et une relation parfois dégradée avec les familles.

La première dimension de la crise est donc **matérielle**. Les enseignants comparent leur rémunération à celle d'autres professions de qualification équivalente, ainsi qu'à celle de leurs homologues européens. Ce décalage nourrit le sentiment que la société affirme l'importance de l'École sans reconnaître réellement ceux qui la font vivre.

La deuxième dimension est **symbolique**. La perte de prestige du métier. L'enseignant est parfois perçu comme un professionnel déclassé, dont l'autorité peut être contestée par des parents, des élèves ou même des discours sociaux dévalorisants. Or, un métier éducatif a besoin de reconnaissance pour fonctionner. L'autorité pédagogique ne peut pas être uniquement individuelle ; elle doit être soutenue par l'institution et reconnue par la société.

La troisième dimension est **organisationnelle**. Les enseignants dénoncent la surcharge administrative, la pression des mails, les réformes successives, les affectations difficiles, les classes chargées, l'hétérogénéité croissante des publics et le manque de temps pour coopérer, innover ou se former. Le métier devient moins attractif lorsqu'il apparaît comme rigide, isolé et bureaucratisé.

La quatrième dimension concerne la **relation aux familles et à la société**. La défiance devient

croissante entre certains parents et les enseignants, parfois marquée par des contestations permanentes de l'autorité pédagogique. Cette situation fragilise la confiance nécessaire à tout acte éducatif.

Enfin, la crise d'attractivité est une crise de **sens**. Beaucoup d'enseignants ne quittent pas seulement un emploi difficile ; ils quittent un métier dont ils ne perçoivent plus suffisamment la reconnaissance, la protection, la cohérence et la finalité. Rendre le métier attractif suppose donc de redonner à l'enseignement une perspective : participer à une œuvre collective d'émancipation.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Revaloriser significativement les rémunérations

Il faut replacer l'enseignant au centre du projet républicain. Cette reconnaissance doit être visible dans les discours publics valorisant la profession. Faire de l'entrée dans le métier une vraie cérémonie. L'enseignant doit être reconnu comme un professionnel de haut niveau, responsable de la transmission des savoirs et de la formation citoyenne.

Le premier levier est salarial. Un métier exigeant un haut niveau de qualification, une responsabilité sociale majeure et une forte charge mentale doit être rémunéré en conséquence.

Il faut donc :

- augmenter les salaires d'entrée dans le métier, revaloriser l'ensemble de la grille indiciaire ;
- réduire l'écart avec les pays européens les plus attractifs ;
- reconnaître financièrement les missions supplémentaires ;
- éviter que les primes remplacent une revalorisation structurelle ;
- garantir une progression salariale lisible tout au long de la carrière.

La revalorisation salariale n'est pas seulement une mesure matérielle : elle est un signal politique de reconnaissance.

2. Améliorer les conditions concrètes d'exercice

L'attractivité passe par la qualité de vie professionnelle. Il faut agir sur les conditions de travail ordinaires :

- réduire les effectifs dans les classes les plus difficiles ;
- améliorer les équipements ;
- garantir des espaces de travail dignes pour les enseignants ;
- limiter la surcharge administrative ;
- réduire la pression des communications numériques ;
- stabiliser les emplois du temps ;
- assurer le remplacement effectif des absences ;
- renforcer les personnels de vie scolaire, médico-sociaux et administratifs.

Un enseignant ne peut pas se concentrer sur la pédagogie si l'organisation quotidienne absorbe toute son énergie.

3. Protéger institutionnellement les enseignants

Le sentiment d'abandon face à certains conflits avec les familles ou les élèves est flagrant. Il faut donc restaurer une protection institutionnelle claire. Cela suppose :

- un soutien explicite de la hiérarchie en cas d'agression ou de contestation abusive ;
- des procédures rapides face aux violences verbales, physiques ou numériques ;
- une clarification des droits et devoirs des familles par la **signature ritualisée d'une charte** ;
- une assistance juridique accessible ;
- un accompagnement des chefs d'établissement pour protéger leurs équipes.

La confiance des enseignants dans l'institution est une condition de leur engagement.

4. Faire de la formation continue un droit effectif et attractif

La **formation continue** est jugée insuffisante ou quasi absente. Elle doit devenir une ressource professionnelle réelle. Elle devrait être **intégrée au temps de travail**, organisée en lien avec les besoins des équipes, fondée sur des situations concrètes, articulée à la recherche, valorisée dans la carrière, construite autour d'échanges de pratiques, ouverte à l'interdisciplinarité et à l'innovation.

5. Développer des perspectives de carrière diversifiées

L'attractivité suppose qu'un enseignant puisse évoluer sans nécessairement quitter l'enseignement. Il faut créer des parcours professionnels :

- formateur de pairs, tuteur de débutants, coordonnateur pédagogique, conseiller pédagogique ;
- référent inclusion, référent numérique ;
- acteur de recherche-action , mission temporaire en université, inspection ou formation.
- responsable de projets interdisciplinaires ;

Ces évolutions doivent être reconnues, rémunérées et compatibles avec le maintien d'un lien avec la classe.

6. Réformer les affectations et les mutations

La rigidité du mode d'affectation national, notamment pour les néo titulaires, suggère des modèles plus régionaux ou départementaux. Il faudrait limiter les déracinements subis, stabiliser les équipes dans les établissements fragiles, mieux accompagner les premières affectations et surtout offrir des incitations fortes pour les territoires difficiles. **Un métier devient moins attractif lorsque les débuts de carrière sont vécus comme une épreuve géographique et sociale.**

7. Construire une culture de coopération professionnelle

Le sentiment d'isolement affaiblit l'attractivité. Il faut développer tutorat des nouveaux enseignants par des groupes d'analyse de pratiques autour de temps de concertation inscrits dans les emplois

du temps pour des équipes pluridisciplinaires ou communautés professionnelles en ligne. La co-intervention, les observations croisées entre pairs sur des projets collectifs sont très formateurs. L'enseignant doit pouvoir appartenir à une communauté professionnelle, et non seulement à une succession de classes.

8. Repenser la relation avec les familles

La relation parents-enseignants doit être reconstruite sur la confiance et la clarté des rôles.

Il faut :

- expliciter les attentes de l'École ;
- organiser des temps de dialogue non conflictuels ;
- rappeler la légitimité pédagogique des enseignants ;
- associer les familles aux projets sans leur déléguer le pilotage ;
- traiter rapidement les tensions ;
- **former les enseignants à la communication avec les parents ;**
- accompagner les familles éloignées de la culture scolaire.

Une relation apaisée avec les familles améliore fortement la qualité de vie au travail.

Conclusion

Rendre le métier d'enseignant attractif suppose une politique globale. Le salaire est indispensable, mais il ne suffit pas. Il faut revaloriser la rémunération, améliorer les conditions de travail, restaurer la reconnaissance symbolique, protéger les personnels, renforcer la formation, diversifier les carrières, développer le travail collectif et reconstruire la relation avec les familles.

L'enjeu est de faire passer le métier d'une image dégradée — métier sous-payé, isolé, bureaucratisé et exposé — à une image juste : celle d'une profession intellectuelle, sociale et républicaine majeure.

Un enseignant attractif n'est pas seulement un enseignant mieux payé. C'est un professionnel reconnu, protégé, formé, entouré, écouté et capable de se projeter dans une carrière porteuse de sens.

La société doit donc faire un choix clair : si elle considère que l'École est essentielle à l'avenir démocratique, social et culturel du pays, elle doit placer les enseignants au cœur de ses priorités. Car il n'y aura pas d'École forte sans enseignants respectés, ni de République éclairée sans professeurs capables de transmettre le goût du savoir, de l'effort et de la liberté.



Thème III

DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ POUR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

Question 5

La méthode maçonnique comme modèle pédagogique : transmettre, initier, émanciper

En quoi la méthode maçonnique peut-elle inspirer un modèle pédagogique contemporain, capable de réconcilier transmission des savoirs, formation du jugement, progression personnelle, fraternité et émancipation ?

La question ne consiste pas à transposer l'univers maçonnique dans l'École. L'École n'est pas une loge : elle accueille des enfants et des adolescents, dans un cadre obligatoire, public, laïque et hétérogène. En revanche, la méthode maçonnique peut offrir des repères pédagogiques utiles : le sens du rituel, la progression par étapes, la parole réglée, le travail symbolique, l'autorité comme accompagnement, et l'idée que l'éducation transforme l'individu autant qu'elle lui transmet des connaissances.



Éléments de contexte

L'acte d'enseigner ne se réduit pas à transmettre des savoirs ; il relève aussi d'un processus de transformation. Enseigner, c'est aider l'élève à quitter symboliquement un état d'ignorance pour accéder progressivement à la connaissance, au discernement et à l'autonomie. Cette intuition rejoint une tradition philosophique ancienne. Chez Platon, notamment dans l'allégorie de la caverne, apprendre signifie se détourner des apparences pour accéder à une compréhension plus juste du réel. L'éducation n'est donc pas une simple accumulation d'informations : elle est conversion du regard. Chez Condorcet, l'instruction publique doit libérer l'individu des tutelles et lui permettre d'exercer sa raison. Chez Ferdinand Buisson, l'École républicaine a pour ambition de former des esprits libres, capables de jugement moral et intellectuel.

La méthode maçonnique, telle qu'elle est présentée, repose sur trois dimensions principales : **transformation personnelle, progression accompagnée par le collectif, harmonie entre raison et sensibilité**. L'initié se confronte à ses limites, travaille sur lui-même, se défait symboliquement de ses « métaux » — préjugés, certitudes, déterminismes — pour accéder à une conscience plus haute de soi, des autres et du monde.

Transposée avec prudence au champ éducatif, cette démarche invite à penser l'élève non comme un simple récepteur de savoirs, mais comme un sujet en formation. Elle rappelle que **l'apprentissage engage l'intelligence, mais aussi l'attention, la confiance, le corps, la parole, l'imaginaire, le rapport à l'autre et le rapport à soi**.

La méthode maçonnique entre en résonance avec ces approches, en insistant sur le cheminement, le collectif et la transformation intérieure.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment s'inspirer de la méthode maçonnique pour enrichir la pédagogie, sans confondre l'École républicaine avec un dispositif initiatique réservé à des adultes volontaires ?**

L'analogie est féconde, mais elle doit être maîtrisée. La loge repose sur la libre adhésion, la maturité des participants, un cadre symbolique fort et une démarche volontaire d'initiation. L'École, elle, accueille tous les élèves, y compris ceux qui ne sont pas immédiatement disponibles au savoir, qui n'ont pas choisi leur présence, ou qui ne disposent pas encore de la maturité nécessaire à une démarche réflexive approfondie. Transposer la pratique en loge telle quelle à la classe serait illusoire.

Mais l'intérêt de la méthode maçonnique est ailleurs. Elle peut aider à repenser certains fondements pédagogiques que l'École contemporaine a parfois affaiblis.

Le premier est **le cadre**. Une classe apprend mieux lorsqu'elle dispose de repères stables : entrée dans le travail, règles de parole, temps d'écoute, hiérarchie des moments, respect de la parole d'autrui. La méthode maçonnique rappelle que le rituel n'est pas un folklore : il crée une disponibilité intérieure et collective.

Le deuxième est **la verticalité du savoir**. Dans une époque qui valorise l'horizontalité, la coopération et la participation, il ne faut pas perdre de vue que tout apprentissage suppose une dissymétrie féconde. **Le maître n'est pas supérieur en dignité à l'élève, mais il est plus**

avancé dans la connaissance. Il garantit un cadre, une méthode, une exigence. La verticalité pédagogique n'est pas domination ; elle est responsabilité.

Le troisième est **la parole réglée.** En loge, la parole circule selon des règles qui obligent à écouter, attendre, formuler, ne pas interrompre, construire sa pensée. L'École a un besoin urgent de cette éducation à la parole, dans un monde saturé d'expressions immédiates, de réactions impulsives et de violences verbales.

Le quatrième est **la progression.** La méthode maçonnique repose sur l'idée que l'on avance par étapes. L'élève aussi doit pouvoir percevoir sa progression, mesurer ses efforts, comprendre ses erreurs et donner sens à son chemin d'apprentissage. Cette logique rejoint l'évaluation formative.

Le cinquième est **la fraternité.** Apprendre n'est pas seulement réussir individuellement ; c'est aussi progresser avec les autres, dans un collectif qui soutient, exige et reconnaît. La classe peut devenir un espace de coopération, de respect et de responsabilité mutuelle.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Réhabiliter le cadre rituel de la classe

La méthode maçonnique montre que le rituel peut créer les conditions de l'attention. L'École pourrait s'en inspirer en instituant des repères simples. Le moment de l'entrée en classe est une sorte de passage entre la cohue du monde et un espace de transmission du savoir. Après un moment bref de silence ou de recentrage, il est important de faire un rappel de l'objectif du cours et de redire les règles de prise de parole. **La clôture de la séance par une synthèse permet de valoriser le travail accompli.** Ces rituels ne doivent pas être rigides ou artificiels. Ils doivent aider les élèves à passer d'un état de dispersion à un état de disponibilité intellectuelle.

2. Réaffirmer une verticalité pédagogique juste

Nous suggérons de réhabiliter la verticalité du savoir, non comme domination, mais comme exigence de transformation intérieure. Cela suppose de réaffirmer que l'enseignant maîtrise un savoir et organise une progression. Par la garantie d'un cadre, il aide l'élève à se dépasser en protégeant le temps d'apprentissage. Il incarne une autorité structurante. Cette verticalité doit être compatible avec l'écoute, le dialogue et la coopération. **Elle n'écrase pas l'élève ; elle l'élève.**

3. Développer la parole réglée et le débat respectueux

La méthode maçonnique offre un modèle de parole ordonnée : chacun parle à son tour, sans interruption, dans un cadre qui oblige à écouter avant de répondre.

À l'École, cela pourrait prendre la forme de débats argumentés, de discussions à visée philosophique, de temps d'écoute active et pour finir la mise en place de temps de reformulation obligatoire avant contradiction. L'enjeu est d'apprendre que la liberté de parole suppose la maîtrise de soi et le respect de l'autre.

4. Utiliser les symboles et les métaphores comme médiateurs pédagogiques

Le travail sur les symboles, les récits, les objets et les métaphores pour associer savoir et expérience vécue est indispensable. Cette approche peut enrichir de nombreuses disciplines

comme en littérature : comprendre les figures, mythes et récits fondateurs ; en histoire : travailler les symboles politiques et républicains ; en sciences : utiliser des modèles et représentations ; en arts : interpréter les images et formes ; en philosophie : apprendre à penser à partir d'allégories ; et enfin en EMC : réfléchir aux symboles de la République. **Les symboles permettent de relier l'intellectuel, le sensible et le moral.**

5. Concevoir l'évaluation comme progression initiatique et formative

La progression maçonnique valorise l'effort, la transformation et le franchissement d'étapes. L'École peut s'en inspirer pour développer une évaluation moins centrée sur la sanction immédiate et davantage sur le chemin parcouru. Il s'agirait de renforcer l'évaluation formative, les portfolios de progression, les autoévaluations guidées, les bilans d'étape. La valorisation de l'effort et la reconnaissance des progrès sont encore trop peu souvent concrétisées. L'élève doit comprendre qu'apprendre, c'est se transformer progressivement.

6. Faire de la classe un collectif fraternel d'apprentissage

La méthode maçonnique repose sur une progression personnelle soutenue par un collectif. La classe peut s'inspirer de cette logique en renforçant le tutorat entre élèves, les travaux coopératifs, les responsabilités partagées. Basés sur des projets collectifs, l'entraide, la médiation entre pairs et la reconnaissance du rôle de chacun, il semble que ces méthodes apportent à toutes et tous bien plus que la simple transmission. **La fraternité scolaire ne doit pas être un mot abstrait. Elle se construit par des pratiques régulières d'écoute, d'aide, de coopération et de responsabilité.**

7. Former les enseignants à la dimension symbolique et éthique de leur métier

L'enseignant n'est pas seulement un technicien des apprentissages. Il exerce une fonction symbolique : il représente le savoir, l'institution, la règle commune, l'exigence et la possibilité de grandir.

La formation des enseignants devrait donc intégrer plusieurs dimensions telles que la philosophie de l'éducation, les discussions autour de l'éthique professionnelle. Une formation ancrée sur les dimensions multiples de la relation pédagogique, la symbolique des rites scolaires ; la gestion de la parole est indispensable. Pour permettre la construction d'un bon climat de classe, la formation au débat et une réflexion approfondie sur ce qui fonde la transmission. **Cette formation aiderait les enseignants à comprendre la portée profonde de leur rôle.**

8. Relier savoir et transformation personnelle

La méthode maçonnique rappelle que connaître, ce n'est pas seulement posséder une information. C'est devenir autre par ce que l'on comprend.

L'École doit donc aider les élèves à se demander :

- qu'ai-je appris ?
- qu'est-ce que cela change dans ma manière de penser ?
- quelle erreur ai-je dépassée ?
- quel préjugé ai-je interrogé ?
- comment ce savoir m'aide-t-il à comprendre le monde ?
- comment puis-je l'utiliser avec responsabilité ?

9. Préserver la laïcité et l'universalité de l'École

L'inspiration maçonnique doit rester pédagogique, non institutionnelle ou doctrinale. L'École de la République ne doit jamais adopter une méthode réservée, fermée ou initiatique au sens strict. Elle doit rester publique, laïque, universelle et accessible à tous. **Ces principes sont universalisables : progression, écoute, respect, symbolisation, effort, fraternité, exigence.**

10. Redonner à l'éducation sa finalité d'émancipation

La méthode maçonnique réconcilie savoir et éthique, transmission et émancipation, individualité et fraternité. Cette idée peut devenir un principe pédagogique majeur : l'École n'est pas seulement un lieu d'acquisition de compétences. **Elle est un lieu où l'élève apprend à se connaître, à penser, à se confronter aux autres, à dépasser ses préjugés et à construire sa liberté.**

Conclusion

La méthode maçonnique ne peut pas être reproduite à l'identique dans l'École. La classe n'est pas une loge, l'élève n'est pas un initié volontaire, et l'institution scolaire doit rester laïque, publique et universelle. Mais cette méthode offre un réservoir puissant d'inspirations pédagogiques.

Elle rappelle que l'éducation n'est pas seulement transmission de connaissances, mais transformation de la personne. Elle réhabilite le cadre, le rituel, la parole réglée, la progression, le symbole, l'effort, l'introspection et la fraternité. Elle montre que l'autorité du maître n'a de sens que si elle élève, accompagne et émancipe.

Dans une École parfois fragilisée par la dispersion, l'immédiateté et la perte de repères, cette inspiration peut aider à retrouver une pédagogie de la profondeur : apprendre à écouter, à penser, à chercher, à respecter, à progresser et à se transformer.

La méthode maçonnique peut donc être un modèle pédagogique non par imitation, mais par transposition de ses principes les plus universels : un cadre exigeant, une parole respectueuse, une progression consciente, une fraternité active et une finalité émancipatrice.

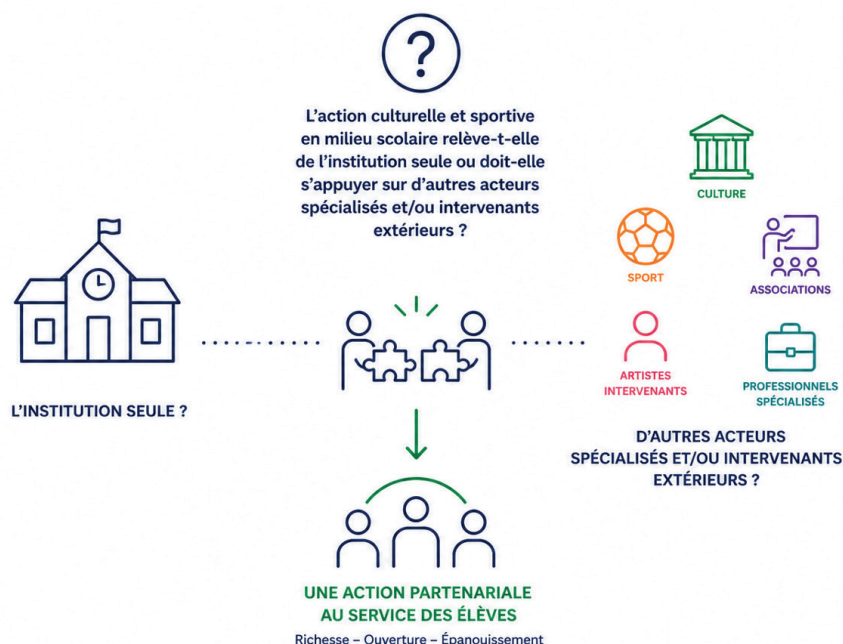


Thème IV

L'ÉCOLE ET SON ÉCOSYSTÈME : INTERACTIONS ET ÉVOLUTIONS

Question 1

L'action culturelle et sportive en milieu scolaire relève-t-elle de l'institution seule ou doit-elle s'appuyer sur d'autres acteurs spécialisés et/ou intervenants extérieurs ?



Éléments de contexte

L'École française demeure le lieu central de transmission des savoirs, de socialisation républicaine et de réduction des inégalités. Mais elle agit désormais dans un environnement profondément transformé : diversification des publics, fragilisation sociale de certaines familles, montée des problématiques de décrochage, besoins accrus d'accompagnement éducatif, importance du bien-être, du sport, de la culture et de l'ouverture au territoire.

L'action culturelle et sportive appartient aux missions fondamentales de l'École : EPS, éducation musicale, arts plastiques, théâtre, projets interdisciplinaires, sorties culturelles, partenariats avec clubs, musées, médiathèques, conservatoires ou associations locales. Ces actions ne peuvent être réduites à une prestation extérieure : **l'enseignant doit rester le garant du sens pédagogique, de la cohérence éducative et de l'égalité d'accès**. Les intervenants extérieurs « apportent leur concours aux enseignants, sans toutefois se substituer à eux » ; leur action s'inscrit dans le projet pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement.

Les partenariats culturels et sportifs peuvent jouer un rôle d'égalisation, à condition d'être pensés comme des leviers d'apprentissage et non comme de simples animations.

La question du décrochage scolaire confirme cette nécessité d'une approche écosystémique. Le décrochage est un processus progressif, multifactoriel, qui ne se réduit ni à l'absentéisme ni à un « passage à l'acte ». Il articule facteurs scolaires, sociaux, familiaux, psychologiques et territoriaux. Cette analyse rejoint les travaux de Russell Rumberger sur les facteurs de risque individuels, familiaux et institutionnels du décrochage, ceux de Fortin sur les profils d'élèves à risque, ainsi que ceux de Millet et Thin sur les parcours de rupture scolaire. Tous les analystes convergent vers une idée forte : **le décrochage n'est jamais seulement un problème de comportement individuel ; il est le symptôme d'un désajustement entre un jeune, son environnement social, son parcours scolaire et les réponses institutionnelles disponibles**.

Analyse

La problématique centrale n'est donc pas de savoir si l'École doit « externaliser » une partie de ses missions, mais **comment elle peut organiser des coopérations éducatives sans renoncer à sa responsabilité propre**. Deux risques doivent être évités.

Le premier serait celui d'une **École fermée sur elle-même**, considérant que toute intervention extérieure fragilise son autorité. Cette position est difficilement tenable. Les besoins éducatifs contemporains excèdent souvent les seules ressources internes des établissements : accès à certaines pratiques artistiques ou sportives, prévention du décrochage, médiation avec les familles, accompagnement des jeunes en rupture, lien avec les quartiers, repérage de situations invisibles. L'expérience de la prévention spécialisée montre que certains jeunes ne sont pas seulement en difficulté scolaire ; ils sont aussi en difficulté de lien, de confiance, de reconnaissance et de projection.

Le second risque serait celui d'une **École prestataire ou délégante**, qui confierait à des intervenants extérieurs des missions qu'elle ne parviendrait plus à assumer. Ce serait une erreur institutionnelle et pédagogique. L'intervention extérieure n'a de sens que si elle s'inscrit dans un cadre clair : objectifs partagés, responsabilité pédagogique des enseignants, conventionnement, articulation avec les personnels déjà présents — direction, CPE, professeurs, assistants sociaux, infirmiers, psychologues de l'Éducation nationale — et évaluation régulière.

L'exemple des actions de remobilisation et des dispositifs inspirés des **ALSES** — Acteurs de liaison sociale dans l'environnement scolaire — est particulièrement éclairant. Ces professionnels issus de la prévention spécialisée interviennent à l'interface du collège, du quartier et de la famille. Leur intérêt réside précisément dans leur capacité à décloisonner les espaces de vie du jeune : le scolaire, le familial, le social, le territorial. Ces dispositifs peuvent favoriser la continuité éducative, prévenir le décrochage, renforcer la veille éducative, soutenir les familles, réguler

des conflits et valoriser les adolescents. Autrement dit, le partenariat ne se décrète pas ; il se construit, se pilote, se finance et s'institutionnalise.

La question devient donc stratégique : comment passer d'une logique de projets ponctuels, souvent dépendants des personnes et des opportunités locales, à une politique éducative structurée, équitable et durable ?

Propositions opérationnelles structurantes

1. Réaffirmer le principe directeur : l'École pilote, les partenaires enrichissent

Toute intervention culturelle, sportive ou socio-éducative doit être inscrite dans un cadre simple : les enseignants et l'établissement conservent la responsabilité pédagogique ; les partenaires apportent une expertise complémentaire. Ce principe doit être clairement rappelé dans les conventions, les projets d'établissement et les projets éducatifs territoriaux. Il faut donc éviter deux confusions : l'intervenant extérieur n'est ni un substitut à l'enseignant, ni un simple animateur périphérique. Il est un acteur associé à un **projet éducatif construit, suivi et évalué**.

2. Mettre en place des conventions partenariales exigeantes

Chaque partenariat devrait reposer sur une convention précisant :

- les objectifs éducatifs et pédagogiques ;
- les publics concernés ;
- les responsabilités respectives ;
- les modalités d'intervention dans et hors temps scolaire ;
- les règles de sécurité, d'assurance et d'autorisation parentale ;
- les modalités de coordination avec les équipes éducatives ;
- les critères d'évaluation.

3. Créer une fonction de coordination éducative territoriale

Dans les établissements les plus exposés aux risques de décrochage, il serait pertinent de créer ou de renforcer une fonction de coordination entre l'établissement, les familles, les associations, les collectivités et les acteurs sociaux. Cette fonction pourrait s'inspirer des ALSES (Acteurs de Liaison Sociale en Environnement Scolaire), en l'adaptant aux réalités locales. Elle aurait pour missions principales de participer aux cellules de veille et aux GPDS (Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire) dans le but d'identifier les élèves en risque de rupture, d'assurer le lien avec les familles pour faciliter l'accès aux ressources du quartier. Pour cela, il est indispensable de soutenir les projets collectifs culturels, sportifs, citoyens ou d'orientation pour contribuer à la prévention des tensions et des exclusions.

4. Sanctuariser des temps éducatifs interdisciplinaires

Nous proposons des temps hebdomadaires dédiés aux élèves les plus fragiles, autour de quatre volets : orientation, culture/sport, santé/bien-être, collectif/cohésion. Il faudrait inscrire ces temps dans l'emploi du temps, avec des équipes volontaires mais reconnues, afin qu'ils

ne reposent pas uniquement sur l'engagement informel de quelques personnels. Ces temps pourraient prendre la forme de demi-journées de remobilisation, d'ateliers interdisciplinaires, de projets artistiques, de chantiers éducatifs, de pratiques sportives valorisantes, de rencontres métiers ou de projets citoyens.

5. Former les personnels au travail partenarial

Le partenariat suppose des compétences spécifiques : savoir coopérer avec des acteurs non scolaires, partager des informations dans un cadre déontologique, construire un projet commun, comprendre les cultures professionnelles différentes, associer les familles sans les culpabiliser. Il conviendrait donc d'intégrer davantage ces dimensions dans la formation initiale et continue des enseignants, CPE, personnels de direction et personnels médico-sociaux.

6. Garantir l'équité territoriale par des financements pérennes

Les partenariats sont souvent très inégalement financés selon les communes, les départements ou les établissements. Cette situation risque d'aggraver les inégalités entre territoires. Une politique nationale ou académique devrait donc garantir un socle minimal de moyens pour les établissements les plus fragiles : financement d'intervenants spécialisés, soutien aux projets culturels et sportifs, transport, matériel, coordination, formation. Sans financement durable, les dispositifs restent expérimentaux, précaires et dépendants de volontés locales.

7. Évaluer les dispositifs sans les réduire à des indicateurs simplistes

L'évaluation doit combiner des indicateurs quantitatifs et qualitatifs : absentéisme, sanctions, exclusions, maintien dans la scolarité, participation des familles, climat scolaire, estime de soi, engagement des élèves, coopération entre professionnels. La réussite d'un partenariat ne se mesure pas seulement au nombre d'actions conduites, mais à sa capacité à transformer les parcours, les relations et le sentiment d'appartenance à l'École.

Conclusion

L'action culturelle, sportive et socio-éducative en milieu scolaire ne relève ni de l'institution seule, ni d'une délégation indistincte à des acteurs extérieurs. Elle relève d'une **responsabilité éducative partagée**, dans laquelle l'École demeure le cadre commun, le garant pédagogique et le lieu de l'égalité républicaine, tandis que les partenaires apportent des ressources, des compétences et des liens que l'institution ne peut produire seule.

L'enjeu n'est pas d'ouvrir l'École pour l'affaiblir, mais de l'ouvrir pour la renforcer. Une École capable de coopérer avec les acteurs culturels, sportifs, sociaux et territoriaux est une École plus attentive aux élèves réels, à leurs parcours, à leurs fragilités et à leurs potentialités. Pour cela, il faut passer d'une logique d'initiatives dispersées à une véritable politique de l'écosystème éducatif : pilotée, financée, évaluée et fondée sur une conviction simple — **l'éducation est une mission publique, mais elle ne peut réussir qu'en mobilisant intelligemment toutes les forces éducatives d'un territoire.**



Thème IV

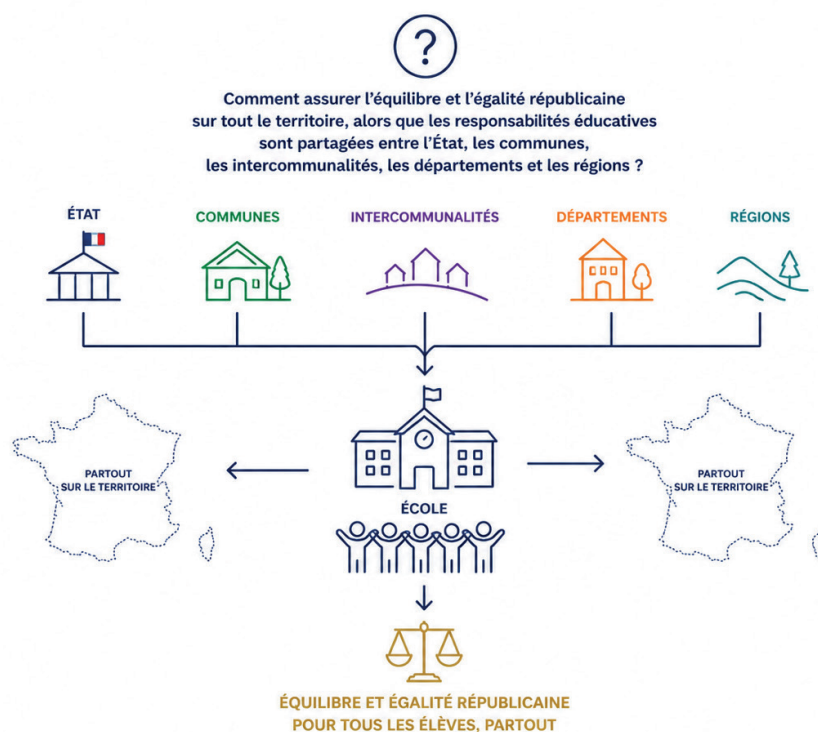
L'ÉCOLE ET SON ÉCOSYSTÈME : INTERACTIONS ET ÉVOLUTIONS

Question 2

Garantir l'égalité républicaine dans un système éducatif décentralisé : pour une gouvernance territoriale équitable de l'École

Comment assurer l'équilibre et l'égalité républicaine sur tout le territoire, alors que les responsabilités éducatives sont partagées entre l'État, les communes, les intercommunalités, les départements et les régions ?

Cette question engage un enjeu majeur : faire en sorte que la décentralisation permette l'adaptation aux réalités locales sans produire une École à plusieurs vitesses.



Éléments de contexte

L'École française repose sur une tension historique : elle est à la fois **nationale dans ses principes et territorialisée dans ses conditions concrètes d'exercice**. L'État définit les programmes, recrute et rémunère les enseignants, fixe les diplômes et garantit l'unité du service public d'éducation. Mais les collectivités territoriales jouent un rôle déterminant dans l'environnement matériel et éducatif des élèves : les communes interviennent pour les écoles, les départements pour les collèges, les régions pour les lycées, tandis que les intercommunalités peuvent porter des équipements ou des projets mutualisés.

Nous soulignons cette tension : il faut concilier **décentralisation et adaptation aux particularismes locaux**, tout en conservant une cohérence nationale et des cahiers des charges communs à tous les acteurs. La difficulté vient du fait que les territoires ne disposent ni des mêmes ressources fiscales, ni des mêmes équipements, ni des mêmes dynamiques sociales. Une école située dans une commune aisée ne bénéficie pas du même environnement qu'une école implantée dans une commune pauvre, un territoire rural isolé ou un quartier prioritaire. Les données récentes confirment cette préoccupation. La DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) consacre dans L'état de l'École 2024 plusieurs indicateurs aux inégalités sociales de compétences, aux inégalités de parcours et aux disparités territoriales de résultats scolaires. Ces dimensions sont désormais considérées comme centrales pour comprendre les écarts de réussite entre élèves. Les enquêtes PISA ((Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) montrent également que les performances scolaires restent fortement liées au milieu socio-économique des élèves. L'OCDE définit l'équité en éducation comme la possibilité donnée à tous les élèves de réaliser leur potentiel d'apprentissage, quel que soit leur milieu social. Cette lecture rejoint les travaux classiques de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur la reproduction sociale, ceux de Raymond Boudon sur les effets d'orientation, ou encore ceux de François Dubet sur les tensions entre égalité des places, égalité des chances et justice scolaire.

Le CNESEO a, de son côté, largement documenté les phénomènes de ségrégation sociale et scolaire. Ses travaux montrent que la ségrégation sociale et la ségrégation scolaire sont liées : les territoires où la concentration sociale est forte tendent aussi à produire des écarts importants entre établissements et parfois entre classes au sein d'un même établissement. Cela signifie que l'égalité républicaine ne peut être garantie uniquement par l'uniformité des programmes : elle suppose une action sur les moyens, les affectations, les conditions d'apprentissage, les rythmes, l'orientation, la santé scolaire, le logement étudiant et la mixité sociale.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment faire vivre un principe national d'égalité dans un système où les conditions concrètes de scolarisation dépendent largement de capacités territoriales inégales ?**

L'égalité républicaine ne signifie pas que tous les territoires doivent recevoir exactement la même chose. Elle signifie que chaque élève, quel que soit son lieu de résidence, doit pouvoir accéder à des conditions d'apprentissage dignes, à des enseignants formés, à des équipements de qualité, à un accompagnement adapté et à des perspectives d'orientation ouvertes. L'enjeu n'est donc pas l'égalité formelle, mais **l'égalité réelle**. Or, plusieurs facteurs fragilisent cette égalité.

D'abord, les **écarts de ressources entre collectivités** produisent des différences sensibles dans la qualité des bâtiments, des équipements numériques, des installations sportives, des activités culturelles, des transports scolaires, de la restauration, du périscolaire ou de l'accompagnement éducatif. Une collectivité riche peut investir davantage dans ses écoles ou ses établissements ; une collectivité pauvre peut être contrainte de gérer l'urgence.

Ensuite, la répartition des compétences peut entraîner une **fragmentation de la responsabilité éducative**. L'État décide des programmes et des moyens enseignants ; les collectivités financent les locaux, les personnels techniques, certains équipements, les transports ou les actions éducatives. Cette organisation peut créer des zones grises : qui est responsable de l'accès au numérique ?

Qui garantit la qualité des espaces scolaires ? Qui finance les projets culturels ou sportifs ? Qui pilote l'accompagnement des élèves fragiles ?

La question du **pouvoir hiérarchique et fonctionnel** dans les établissements se pose. Certains personnels dépendent désormais des collectivités, ce qui peut éloigner les décisions de gestion du quotidien réel de l'établissement. Cette séparation peut être source d'efficacité si elle est bien organisée ; elle devient problématique lorsqu'elle affaiblit la cohérence de pilotage local.

La carte scolaire constitue un autre enjeu. Elle peut être un outil d'équilibre, mais elle reste souvent impuissante face aux inégalités urbaines, aux stratégies d'évitement, aux écarts entre public et privé, ou encore à la concentration de difficultés sociales dans certains établissements. Une question sensible : comment justifier que l'enseignement privé sous contrat, largement financé par l'argent public, ne participe pas pleinement aux mêmes obligations de mixité et d'équilibre territorial ?

Enfin, l'égalité ne se limite pas aux bâtiments ou à la carte scolaire. Elle concerne aussi la **qualité pédagogique**, les effectifs par classe, la stabilité des équipes, le remplacement des absences, la formation des enseignants, l'accès aux soins, le soutien social, l'orientation, les bourses, le logement étudiant et la continuité entre lycée et université.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Établir un socle national obligatoire de qualité éducative

L'État doit définir un **cahier des charges national opposable**, applicable à tous les territoires, précisant les garanties minimales auxquelles chaque élève doit avoir droit à bâtiments sûrs, accessibles et adaptés. Un équipement numérique de base et un accès à des installations sportives et culturelles, à une restauration scolaire de qualité sont à prioriser. Une présence minimale de personnels sociaux, de santé et un accès à des dispositifs d'aide aux devoirs et de remédiation complète l'environnement indispensable. **Ce socle national intangible éviterait que la décentralisation ne se traduise par une dépendance excessive aux moyens locaux.**

2. Mettre en place une péréquation éducative renforcée

L'égalité réelle suppose de **donner davantage aux territoires qui ont le moins**. Les dotations de l'État et les soutiens aux collectivités devraient intégrer des critères sociaux, scolaires et territoriaux : pauvreté des familles, taux de boursiers, isolement rural, difficultés de transport, indice de position sociale des établissements, état du bâti scolaire, accès aux équipements.

Cette péréquation devrait concerner les écoles, collèges et lycées, mais aussi le périscolaire, la santé scolaire, les transports, le numérique et l'accès à la culture.

3. Clarifier les responsabilités entre État et collectivités

La multiplicité des acteurs ne doit pas conduire à la dilution des responsabilités. Il faut clarifier les rôles. En effet, si l'État garantit les programmes, les diplômes, les personnels enseignants, la formation et l'égalité nationale, les communes assurent les conditions matérielles de l'école primaire et les temps périscolaires, les intercommunalités peuvent mutualiser équipements, transports, projets culturels et sportifs, les départements garantissent les collèges, les transports scolaires et l'action sociale de proximité, les régions assurent les lycées, l'orientation, la formation professionnelle, l'équipement numérique et le lien avec l'enseignement supérieur. **Cette**

clarification doit s'accompagner d'instances locales de coordination, afin que chaque niveau ne travaille pas en silo.

4. Créer des contrats territoriaux d'égalité éducative

Dans chaque bassin de vie, un **contrat territorial d'égalité éducative** pourrait être signé entre l'État, les collectivités, les établissements, les associations et les acteurs de santé, de culture, de sport et d'orientation. Ce contrat fixerait un diagnostic partagé des inégalités. Cela permettrait de faire émerger des priorités sur trois à cinq ans et de mieux cibler les moyens engagés par chaque acteur. Par la mise en place d'indicateurs de suivi, nous pourrions avoir une évaluation annuelle publique. **L'objectif serait de passer d'une logique de projets dispersés à une politique territoriale lisible, pilotée et évaluée.**

5. Réviser la carte scolaire et renforcer la mixité sociale

La carte scolaire doit redevenir un outil de justice scolaire. Cela suppose de réviser régulièrement les secteurs scolaires, de développer des secteurs multi-collèges lorsque c'est pertinent, d'éviter la concentration des élèves les plus fragiles dans quelques établissements. Il convient de renforcer l'attractivité des établissements défavorisés et d'associer l'enseignement privé sous contrat à des objectifs réels de mixité sociale au risque qu'ils perdent leurs financements. **Le financement public des établissements privés sous contrat doit être davantage conditionné à leur contribution à la mixité sociale, à la transparence de leurs procédures d'admission et à l'accueil d'élèves boursiers ou à besoins éducatifs particuliers.**

6. Investir massivement dans les premières années de scolarité

Les inégalités se construisent très tôt. Il faut donc faire de la maternelle et du début de l'école élémentaire une priorité nationale. Un principe de base devra se mettre en place pour permettre d'avoir des classes à effectifs réduits, au-delà des seuls REP et REP+ par une formation spécifique des enseignants de maternelle sur ces problématiques spécifiques. Il est indispensable de renforcer le langage oral, la motricité, l'attention, la socialisation et la confiance par des liens renforcés avec les familles. **Un dépistage systématique précoce des difficultés de langage, de santé ou d'apprentissage sera proposé. L'égalité républicaine se joue dès les premiers apprentissages.**

7. Rendre les métiers enseignants plus attractifs dans les territoires difficiles

L'égalité territoriale suppose d'assurer la présence durable d'enseignants expérimentés dans les établissements les plus fragiles. Cela implique une rémunération réellement incitative, des conditions de travail améliorées, du temps de concertation dans leur emploi du temps, une formation continue de qualité. La reconnaissance professionnelle et la stabilité des équipes sont deux facteurs non liés intrinsèquement mais indispensables à la construction de sa professionnalité. **Il ne suffit pas d'affecter des moyens : il faut créer les conditions pour que les enseignants qualifiés aient envie de rester dans les territoires où les besoins sont les plus forts.**

8. Repenser les rythmes scolaires au service des élèves les plus fragiles

Des journées trop longues, des semaines concentrées et de longues vacances peuvent pénaliser les élèves les plus dépendants de l'École pour apprendre, lire, pratiquer une activité culturelle ou bénéficier d'un cadre structurant. **Une réflexion nationale sur les rythmes scolaires devrait intégrer la réduction de la fatigue quotidienne.** Ceci passe inévitablement par une réflexion approfondie sur la continuité des apprentissages, l'ouverture des écoles pendant certaines

périodes de vacances par le développement d'« **écoles ouvertes** » et une meilleure articulation entre temps scolaire, périscolaire et accompagnement éducatif.

9. Sécuriser les parcours du lycée à l'université

L'égalité républicaine ne s'arrête pas au baccalauréat. Les étudiants issus de milieux modestes rencontrent des obstacles spécifiques : logement, coût de la vie, nécessité de travailler, manque d'information, autocensure dans l'orientation. Il faut donc revaloriser les bourses sur critères sociaux. Par une meilleure coordination vue plus en avant des acteurs institutionnels de l'école, il faut développer les logements étudiants dans les zones tendues et renforcer les liens entre lycées et universités. Promouvoir des immersions universitaires pour les lycéens est une idée à développer. Mettre en place un vrai suivi des décrochages dans le supérieur en développant le tutorat par des étudiants avancés et des enseignants est un facteur positif pour la poursuite d'étude. **Être parrainé, accompagné est une notion maçonnique qui a fait ses preuves.**

Conclusion

L'égalité républicaine ne peut être garantie par la seule proclamation de principes nationaux. Elle exige une politique cohérente des moyens, des territoires, des personnels, des parcours et de la mixité sociale. La décentralisation n'est pas en soi contraire à l'égalité ; elle peut même permettre une meilleure adaptation aux besoins locaux. Mais elle devient problématique si elle laisse les élèves dépendre de la richesse de leur commune, de leur département ou de leur région.

L'enjeu est donc de construire une **décentralisation régulée par l'État**, fondée sur trois principes : un socle national commun, une péréquation ambitieuse et des responsabilités clairement partagées.

Une École républicaine ne traite pas tous les territoires de manière identique ; elle donne davantage à ceux qui ont davantage de besoins. C'est à cette condition que l'on pourra passer d'une égalité théorique des droits à une égalité réelle des chances, des parcours et des réussites.



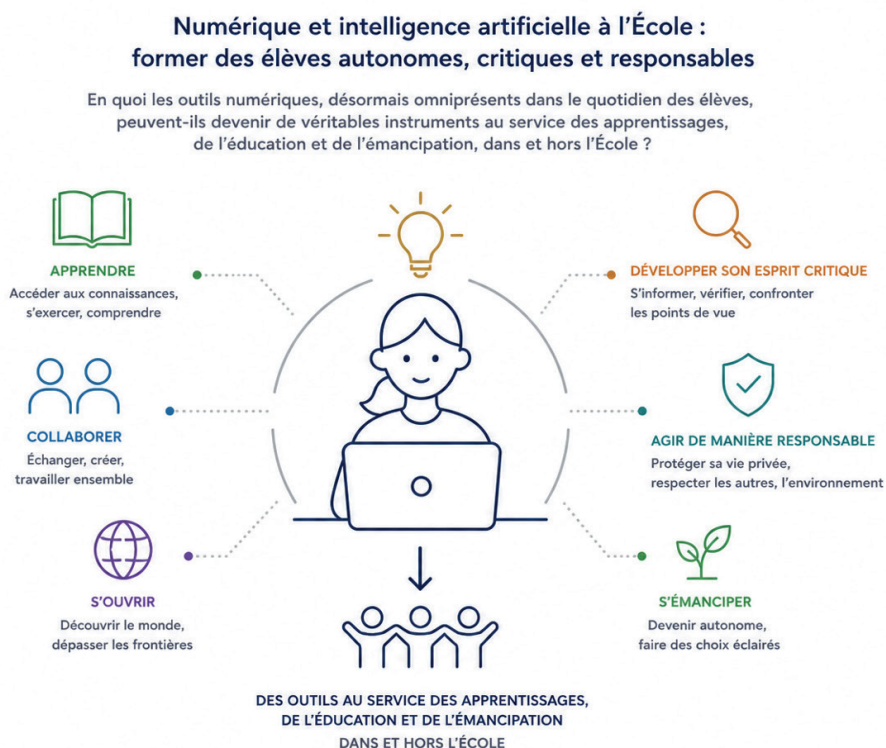
Thème IV

L'ÉCOLE ET SON ÉCOSYSTÈME : INTERACTIONS ET ÉVOLUTIONS

Question 3

Numérique et intelligence artificielle à l'École : former des élèves autonomes, critiques et responsables

En quoi les outils numériques, désormais omniprésents dans le quotidien des élèves, peuvent-ils devenir de véritables instruments au service des apprentissages, de l'éducation et de l'émancipation, dans et hors l'École ? La question n'est plus de savoir si l'École doit utiliser le numérique. Celui-ci est déjà là : plateformes pédagogiques, moteurs de recherche, ENT, vidéos, applications, réseaux sociaux, intelligence artificielle générative, outils collaboratifs, simulateurs, ressources culturelles en ligne. L'enjeu est désormais de savoir **comment l'École peut en faire un levier de formation intellectuelle et citoyenne**, plutôt qu'un facteur de dépendance, de distraction, de reproduction des inégalités ou de désinformation.



Éléments de contexte

Il existe une rupture majeure : l'informatique, Internet et désormais les intelligences artificielles font déjà partie intégrante de l'environnement des élèves. Les jeunes utilisent ces outils massivement,

souvent plus rapidement que les adultes, mais cette familiarité ne signifie pas qu'ils en maîtrisent les logiques, les risques ou les enjeux.

L'arrivée des IA transforme profondément la situation. Avec des outils capables de produire un texte, résumer un document, traduire, coder, résoudre un exercice ou générer une image, certaines tâches scolaires traditionnelles sont directement interrogées : les devoirs à la maison, la dissertation, la recherche documentaire, l'apprentissage des langues, la restitution de connaissances. Se pose donc une question décisive : **le professeur est-il encore utile dans ce contexte ?** La réponse est évidemment oui, mais sa fonction évolue : il ne s'agit plus seulement de transmettre des informations, mais d'apprendre à chercher, questionner, comparer, hiérarchiser, produire, vérifier et argumenter.

Cette évolution rejoint les analyses de l'UNESCO, qui insiste sur une approche humaniste des intelligences artificielles en éducation : les IA doivent être mises au service des enseignants, des apprenants et de la recherche, et non se substituer aux finalités humaines de l'éducation. L'UNESCO appelle à encadrer les usages, former les acteurs et préserver une vision centrée sur le développement des capacités intellectuelles, sociales et éthiques des élèves.

L'OCDE souligne également que les systèmes éducatifs doivent construire un véritable **écosystème numérique éducatif**, c'est-à-dire un ensemble cohérent associant infrastructures, formation des enseignants, protection des données, ressources pédagogiques, intelligence artificielle et pilotage public. Le numérique ne produit pas mécaniquement de meilleurs apprentissages ; son efficacité dépend de la qualité des usages pédagogiques, de l'accompagnement des enseignants et de la capacité des élèves à devenir des utilisateurs informés et critiques.

En France, le ministère de l'Éducation nationale a publié un cadre d'usage de l'IA en éducation, qui met en avant les effets possibles de ces technologies sur les processus de construction cognitive, le développement des capacités intellectuelles et relationnelles, ainsi que la formation à la citoyenneté. La CNIL rappelle de son côté que l'usage d'outils d'IA avec des élèves doit respecter le RGPD, associer les délégués à la protection des données et informer les familles lorsque des données d'élèves sont traitées.

Enfin, la recherche en sciences de l'éducation montre que les outils numériques ne sont jamais neutres. Ils peuvent favoriser l'autonomie, la coopération, la différenciation et l'accès aux savoirs ; mais ils peuvent aussi accentuer les écarts entre élèves selon l'équipement familial, le capital culturel, l'accompagnement parental ou la capacité à trier l'information. **Le numérique est donc à la fois une opportunité pédagogique et un révélateur d'inégalités.**

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment faire du numérique un outil d'émancipation scolaire et citoyenne, plutôt qu'un simple environnement de consommation, d'automatisation ou de dépendance cognitive ?**

Les outils numériques peuvent rendre de grands services à l'enseignement. Ils facilitent l'accès aux ressources, permettent de varier les supports, d'individualiser certaines activités, de favoriser la collaboration, d'organiser des projets à distance, de proposer des simulations scientifiques, des visites virtuelles, des quiz formatifs, des tableaux de suivi ou des exercices différenciés. Ils peuvent aussi assurer une continuité entre le temps scolaire et le hors temps scolaire.

Mais leur présence dans la vie des élèves ne garantit aucun bénéfice éducatif. Un élève peut

passer plusieurs heures par jour sur écran sans développer de compétences numériques solides. Il peut utiliser TikTok, YouTube, Instagram, Snapchat ou une IA générative sans comprendre l'économie de l'attention, les algorithmes de recommandation, la captation des données, les bulles informationnelles, les mécanismes de désinformation ou les logiques commerciales qui structurent ces environnements.

C'est pourquoi nous insistons à juste titre sur l'importance de former les élèves à ce qu'est réellement l'économie numérique. Le numérique éducatif ne peut pas se limiter à utiliser des outils ; il doit permettre de comprendre le monde numérique. Former un élève au numérique, ce n'est pas seulement lui apprendre à cliquer, chercher ou produire un document. C'est lui apprendre à se demander : qui produit l'information ? Dans quel but ? À partir de quelles données ? Avec quels biais ? Selon quelles règles ? Avec quelles conséquences sur mon attention, ma vie privée, mon jugement et ma liberté ?

Les IA rendent cette exigence encore plus forte. Elles obligent à repenser les tâches scolaires. Un devoir qui consiste seulement à produire une réponse standardisée est désormais facilement externalisable. En revanche, une tâche qui demande de formuler un problème, de confronter des sources, d'expliquer une démarche, de justifier des choix, de produire une réflexion personnelle, de débattre oralement ou de relier un savoir à une expérience reste profondément éducative.

Le numérique ne remplace donc pas l'enseignant : il rend son rôle plus nécessaire. **L'enseignant devient davantage encore un médiateur du savoir, un garant de la méthode, un organisateur de situations d'apprentissage, un formateur de l'esprit critique et un accompagnateur de l'autonomie intellectuelle.**

Propositions opérationnelles structurantes

1. Faire de la culture numérique une composante obligatoire de la formation générale

Il faut enseigner explicitement une culture numérique commune à tous les élèves, dès le primaire et jusqu'au lycée. Cette culture doit inclure la recherche d'information, la vérification des sources, les usages responsables de l'IA, les règles de droit d'auteur, l'identité numérique. Nous pourrions ainsi proposer une cyber citoyenneté réelle et maîtrisée. **L'objectif est de passer d'une génération qui utilise le numérique à une génération qui le comprend.**

2. Former les élèves à l'usage critique des intelligences artificielles

Les IA doivent être abordées comme un objet d'apprentissage à part entière. Les élèves doivent apprendre ce qu'elles sont, ce qu'elles savent faire et ne savent pas faire ; pourquoi elles peuvent produire des erreurs ; comment formuler une demande ou un prompt ; comment vérifier une réponse ; comment repérer des biais ; comment citer ou déclarer un usage ; comment ne pas confondre assistance et substitution. **L'enjeu n'est pas d'interdire systématiquement les IA, mais d'en faire un objet de méthode, de discernement et de responsabilité.**

3. Repenser les devoirs et les évaluations

Les IA obligent à faire évoluer les formes d'évaluation. Les devoirs exclusivement réalisés à la maison et centrés sur la production finale deviennent plus difficiles à authentifier. Il faut donc développer des travaux réalisés en classe. Les évaluations orales deviennent une condition sine qua non de la validation des acquis ainsi que la démonstration en situation des acquis. Des

carnets de démarche, des productions ; des soutenances ; des tâches complexes contextualisées permettront de faire de l'évaluation de la méthode autant que du résultat. Il ne s'agit pas d'abandonner l'écrit, mais de mieux évaluer le raisonnement, la progression et l'appropriation personnelle.

4. Utiliser le numérique pour différencier sans isoler

Les outils numériques peuvent aider à adapter les apprentissages : exercices gradués, feedback immédiat, parcours individualisés, aides à la lecture, outils de compensation pour les élèves à besoins particuliers. Mais cette différenciation ne doit pas enfermer chaque élève dans un parcours solitaire face à un écran. Le numérique doit soutenir l'enseignant, non remplacer la relation pédagogique. Il doit permettre de mieux repérer les besoins, de varier les approches, de donner des aides ciblées, puis de revenir à des temps collectifs d'explication, de coopération et d'institutionnalisation des savoirs.

5. Développer des usages collaboratifs et créatifs

Les outils numériques sont particulièrement utiles lorsqu'ils permettent aux élèves de produire, coopérer et créer des projets interclasses ou internationaux, des journaux numériques, podcasts, cartes interactives, expositions virtuelles, productions audiovisuelles, enquêtes documentaires, simulations scientifiques, projets citoyens sur les valeurs de la République.

Ces usages donnent du sens aux apprentissages, développent l'autonomie et favorisent la coopération.

6. Encadrer strictement les données et les outils utilisés

Tout usage pédagogique du numérique doit respecter des règles claires. Les outils validés par l'institution feront l'objet d'une information aux familles. Ses logiciels dits éducatifs verront une absence totale de captation commerciale des données scolaires. Une cellule de vigilance particulière pour les mineurs en association du délégué à la protection des données pour les outils sensibles devra être mise en place. Trop de dérives et trop de contenus problématiques sont encore visibles par les jeunes en formation. L'École ne peut pas confier les traces numériques des élèves à des outils dont elle ne maîtrise ni les finalités ni les conditions d'usage.

7. Former massivement les enseignants

Le développement du numérique éducatif ne peut reposer sur la bonne volonté individuelle. Il faut une formation solide, continue et disciplinaire des enseignants aux usages pédagogiques du numérique, aux IA et à la transformation qu'elles impliquent en termes d'évaluation. La systématisation d'une formation à l'esprit critique et une éducation aux médias permettra une meilleure scénarisation pédagogique, une meilleure gestion de l'attention. De plus, il est évident que les outils numériques au service de l'enseignement permettent une vraie différenciation. **Il conviendra de travailler au plus vite sur une hybridation « numérique vs pratique » pour ne pas tout virtualiser.** La formation doit partir des besoins réels des disciplines et des classes, et non d'une injonction générale à « faire du numérique ».

8. Réduire les inégalités d'équipement et d'accompagnement

Le numérique peut aggraver les inégalités si certains élèves disposent d'un ordinateur, d'un espace calme, d'une connexion stable et d'un accompagnement familial, tandis que d'autres travaillent uniquement sur téléphone, dans des conditions précaires. Il faut donc garantir un équipement minimal pour tous les élèves. Déployer partout des lieux d'accès accompagnés

hors temps scolaire avec des médiateurs numériques et des ressources accessibles aux familles. **Des temps de formations pour les parents s'appuieront sur des dispositifs spécifiques dans les zones rurales, ultramarines ou défavorisées.** L'égalité numérique est devenue une condition de l'égalité scolaire.

Conclusion

Les outils numériques et les intelligences artificielles peuvent être de puissants leviers au service des enseignements et de l'éducation, à condition de ne pas les confondre avec une solution magique. Leur intérêt ne réside pas dans la nouveauté technique, mais dans leur capacité à enrichir les apprentissages, ouvrir l'accès aux savoirs, soutenir la différenciation, développer la créativité, renforcer la coopération et former l'esprit critique.

L'École ne doit ni subir le numérique, ni le célébrer naïvement, ni le rejeter par principe. Elle doit le mettre à sa juste place : **un outil au service de finalités éducatives humaines, républicaines et émancipatrices.**

Dans un monde où les élèves auront accès à des machines capables de répondre vite, l'enjeu central sera de leur apprendre à penser juste : poser les bonnes questions, comprendre les réponses, vérifier les sources, assumer une parole personnelle, coopérer avec les autres et exercer leur jugement. C'est précisément là que l'École et les enseignants demeurent irremplaçables.



Thème IV

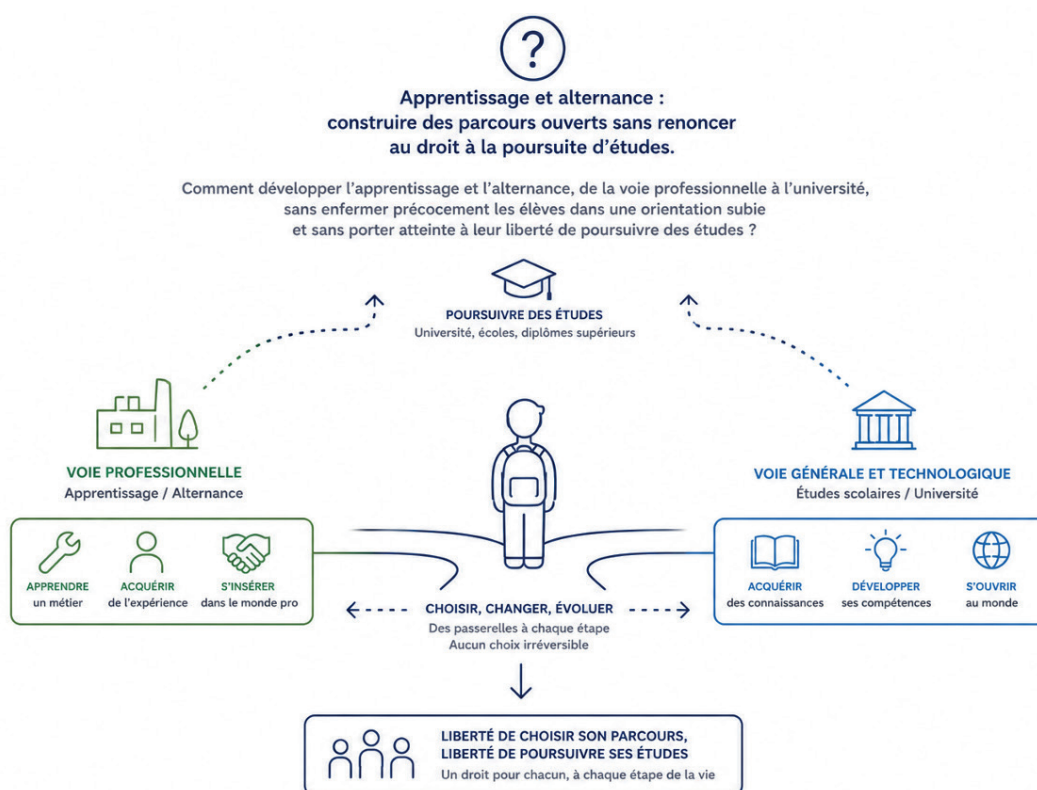
L'ÉCOLE ET SON ÉCOSYSTÈME : INTERACTIONS ET ÉVOLUTIONS

Question 4

Apprentissage et alternance : construire des parcours ouverts sans renoncer au droit à la poursuite d'études.

Comment développer l'apprentissage et l'alternance, de la voie professionnelle à l'université, sans enfermer précocement les élèves dans une orientation subie et sans porter atteinte à leur liberté de poursuivre des études ?

La question engage un équilibre essentiel : faire de l'alternance une voie de réussite, d'insertion et d'émancipation, sans qu'elle devienne une voie de relégation pour les élèves les plus fragiles ou les moins informés.



Éléments de contexte

L'éducation, de la maternelle à l'université, constitue un droit fondamental. Elle doit permettre à chacun d'accéder aux savoirs, à la qualification, à la citoyenneté et à l'autonomie. Dans ce cadre, l'apprentissage et l'alternance peuvent être des leviers puissants : ils rapprochent les élèves et les étudiants du monde professionnel, donnent du sens aux apprentissages, valorisent des compétences concrètes et facilitent l'insertion.

L'alternance peut augmenter la performance individuelle et collective, mais seulement si elle ne gomme pas la relation humaine et si elle n'enferme pas les jeunes dans des parcours trop précoces ou trop étroits. Il insiste aussi sur la nécessité de mieux faire connaître les métiers porteurs, d'éviter les formations « voies de garage » et de garantir des passerelles permettant de reprendre ou poursuivre des études après une expérience en apprentissage.

Les données récentes confirment l'ampleur du développement de l'apprentissage. Selon la DARES, **889 400 contrats d'apprentissage ont débuté en France en 2024**, soit une hausse de 4 % par rapport à l'année précédente. Cette progression concerne fortement l'enseignement supérieur, où le ministère de l'Enseignement supérieur recense **657 900 étudiants en apprentissage fin 2024**, en hausse de 3 % sur un an et de 14 % en deux ans.

Les travaux du Céreq montrent que l'apprentissage peut offrir un avantage sur le marché du travail, notamment pour les jeunes sortant du secondaire, même si ses effets varient selon les spécialités, les niveaux de diplôme, le genre, l'origine sociale et le territoire. Le Céreq insiste également sur le fait que l'alternance peut améliorer l'insertion des jeunes issus des quartiers prioritaires, mais à condition que l'accès aux contrats, l'accompagnement et la qualité des entreprises d'accueil soient effectivement garantis.

Sur le plan sociologique, les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur la reproduction sociale, ceux de Raymond Boudon sur les choix scolaires, ainsi que les analyses plus récentes de Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten ou Aziz Jellab montrent que l'orientation n'est jamais un simple choix individuel. Elle dépend fortement de l'origine sociale, du niveau d'information des familles, des représentations des métiers, de l'estime de soi scolaire, des attentes des enseignants et des opportunités territoriales. L'enjeu est donc de faire de l'alternance une voie choisie, et non une orientation par défaut.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : comment valoriser l'alternance sans réactiver l'ancienne hiérarchie entre voie générale noble, voie technologique intermédiaire et voie professionnelle réservée aux élèves en difficulté ?

L'apprentissage a longtemps été perçu comme une « sortie » du système scolaire pour des élèves supposés moins scolaires. Cette représentation demeure puissante. Or, l'alternance peut être une voie d'excellence lorsqu'elle articule formation théorique exigeante, expérience professionnelle de qualité, accompagnement pédagogique et possibilité de poursuite d'études.

Le développement récent de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur a contribué à transformer son image. Les BTS, licences professionnelles, masters, écoles d'ingénieurs ou écoles de commerce en alternance montrent qu'il ne s'agit plus seulement d'un dispositif d'insertion précoce, mais d'une modalité de formation à part entière. Toutefois, cette évolution crée aussi de nouvelles inégalités : les étudiants les mieux informés, les plus mobiles, les plus dotés socialement ou les plus proches des réseaux professionnels accèdent plus facilement aux contrats attractifs.

Les passerelles doivent être de véritables **portes ouvertes vers l'avenir**, et non des mécanismes de relégation pour les plus faibles ou des « coupe-files » pour les mieux informés. Cette remarque vaut particulièrement pour Parcoursup, souvent perçu comme un outil opaque, anxiogène et socialement différencié. La plateforme ne crée pas à elle seule les inégalités d'orientation, mais

elle peut les rendre plus visibles, voire les renforcer lorsque les élèves ne disposent pas du même accompagnement.

La question est également pédagogique. L'alternance ne doit pas être réduite à l'employabilité immédiate. Former un jeune, ce n'est pas seulement l'adapter à un poste disponible ; c'est lui donner les moyens de comprendre un métier, d'évoluer, de se reconvertir, de poursuivre des études, de développer son jugement et d'exercer pleinement sa citoyenneté. Une alternance réussie doit donc préserver la culture générale, les compétences fondamentales, la capacité d'expression, l'esprit critique et l'ouverture sur plusieurs avenir possibles.

Enfin, le droit à l'erreur doit être central. Un jeune peut choisir une voie professionnelle puis vouloir revenir vers des études générales ou technologiques. Il peut commencer une alternance puis découvrir que le métier ne lui convient pas. Il peut interrompre un parcours puis reprendre plus tard. Un système éducatif juste doit permettre ces bifurcations sans sanction excessive.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Affirmer un principe national : l'alternance est une modalité de formation, non une voie de relégation

L'alternance doit être présentée comme une voie exigeante, qualifiante et ouverte. Elle ne doit jamais devenir la solution automatique pour les élèves en difficulté scolaire. Son développement doit reposer sur trois principes :

- choix éclairé du jeune ;
- qualité pédagogique du parcours ;
- possibilité réelle de poursuite ou de reprise d'études.

Cette clarification est essentielle pour transformer les représentations sociales de l'apprentissage.

2. Construire une orientation progressive dès le collège

L'orientation doit être préparée très tôt, non pour assigner les élèves, mais pour **élargir leur horizon**. Dès le collège, il faut organiser une découverte structurée des métiers, des formations et des parcours grâce à des rencontres avec des professionnels, des visites d'entreprises, d'ateliers, de laboratoires, d'administrations et d'associations. **Les stages, seuls, ne suffisent pas.** La découverte des métiers techniques, scientifiques, sociaux, culturels et artisanaux, le travail sur les stéréotypes de genre et de classe permet de se donner le droit de postuler à une formation qui peut sembler étrangère à une culture et à une certaine assignation du territoire. Il conviendra pour cela de mieux préparer les stages et de mieux les exploiter par exemple en relevant de façons plus précises quelles sont les notions et disciplines qui sont en jeu dans tels ou tels métiers. Une information sur les salaires, les conditions de travail, les évolutions de carrière et les possibilités de poursuite d'études sont également des points importants. L'objectif n'est pas de choisir plus tôt, mais de choisir mieux.

3. Garantir des passerelles réelles entre les voies

Le système doit permettre de circuler **entre voie générale, technologique, professionnelle, apprentissage et enseignement supérieur**. Cela suppose des modules de remise à niveau et des équivalences lisibles. Un système de blocs de compétences capitalisables pourrait améliorer

les dispositifs en place. Des dispositifs de retour en formation initiale basés sur une meilleure reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle sont à encourager. Ils paraissent encore trop souvent méconnus. Les passerelles ne doivent pas exister seulement dans les textes ; elles doivent être connues, financées, accompagnées et réellement praticables.

4. Préserver la possibilité de poursuite d'études après l'apprentissage

Tout parcours en apprentissage devrait intégrer explicitement une information sur les poursuites possibles : CAP vers bac professionnel, bac professionnel vers BTS, BTS vers licence professionnelle, licence professionnelle vers master lorsque c'est cohérent, ou reprise d'études par validation d'acquis.

Il faut éviter que l'alternance soit pensée uniquement comme une sortie vers l'emploi immédiat. Elle doit pouvoir être un tremplin vers une qualification supérieure.

5. Sécuriser la qualité des entreprises d'accueil

La réussite de l'alternance dépend fortement de l'entreprise ou de la structure d'accueil. Il faut donc **renforcer la formation des maîtres d'apprentissage** (c'est une pédagogie et une didactique spécifique). Il semble indispensable de mettre en place un contrôle de la qualité des missions confiées ce qui réduirait le risque de ruptures de contrat. Parce que nombre de cas apparaissent encore trop souvent hélas, il faut absolument lutter contre les discriminations à l'embauche. De plus, parce que les assignations au territoire sont prégnantes, il faut développer l'accompagnement des jeunes sans réseau et l'évaluation régulière des conditions d'accueil.

Un contrat d'apprentissage ne suffit pas : il faut une expérience structurée formatrice. **Nous pensons que le modèle du compagnonnage est un modèle structurant et intéressant ; il existe alors un lieu de référence et de ressources identifié et stable.**

6. Développer un tutorat renforcé pour les publics les plus fragiles

Les jeunes issus de milieux populaires, de territoires ruraux isolés, de quartiers prioritaires ou de familles peu familières du système scolaire ont souvent besoin d'un accompagnement spécifique. Il faut mettre en place un tutorat scolaire ou universitaire ; un référent entreprise avec un accompagnement social. Une aide à la recherche de contrat portée par les missions locales, par exemple, permettrait de se préparer aux entretiens ; d'aider à la mobilité, au logement et à l'équipement. Ce réseau spécifique permettrait un meilleur suivi en cas de rupture. L'égalité d'accès à l'alternance ne se limite pas à l'ouverture de places ; elle suppose un accompagnement concret.

7. Mieux articuler alternance, culture générale et citoyenneté

L'alternance ne doit pas réduire la formation à l'adaptation immédiate à un métier. Les enseignements généraux doivent être préservés et reliés aux situations professionnelles :

- maîtrise de la langue écrite et orale, mathématiques appliquées ;
- **culture** numérique ;
- **droit** du travail, économie, santé et sécurité ;
- **éthique** professionnelle et citoyenneté.

Cette articulation est essentielle pour former non seulement des salariés compétents, mais aussi des citoyens capables d'évoluer dans un monde professionnel changeant.

8. Réformer l'information sur les formations et les débouchés

Il faut rendre lisibles les données sur les parcours : taux d'insertion, poursuites d'études, ruptures de contrats, rémunérations moyennes, conditions de travail, taux de satisfaction, mobilité possible, métiers réellement exercés après la formation.

Cette information doit être accessible aux élèves et aux familles dans un langage clair. Elle doit aussi être contextualisée : une formation peut être porteuse dans un territoire et saturée dans un autre. L'orientation doit donc articuler données nationales, réalités locales et projet personnel.

9. Faire évoluer Parcoursup vers plus de lisibilité et d'équité

Pour préserver la liberté de poursuivre des études, il est indispensable d'améliorer la transparence des critères de sélection, l'accompagnement des élèves et la lisibilité des attendus. Les jeunes doivent comprendre pourquoi ils sont acceptés, refusés ou placés en attente.

Il faudrait renforcer l'accompagnement des lycéens les moins dotés socialement. *Établir une charte connue de toutes et tous concernant la transparence des critères.* Mieux prendre en compte les parcours professionnels et technologiques en réservant des places sécurisées pour certaines poursuites d'études cohérentes. Proposer des dispositifs de remise à niveau plutôt que les refus secs est une piste à envisager. Ce serait une sorte de validation de parcours sous conditions.

10. Reconnaître le droit à l'erreur et à la reprise d'études

Un système éducatif démocratique doit permettre de se tromper. Il faut donc institutionnaliser un droit au retour. Les modalités sont multiples. On peut envisager un retour en formation initiale après une rupture d'apprentissage ou un accès facilité à la formation continue pour les jeunes adultes, par exemple, en faisant la promotion de la validation des acquis ou bien grâce à une année passerelle. Ceci ne peut se mettre en place sans accompagnement psychologique et social. Cette proposition permet le maintien d'un droit à l'orientation tout au long du parcours. **Le droit à l'éducation ne s'arrête pas au premier choix d'orientation.**

Conclusion

Développer l'apprentissage et l'alternance est une nécessité dans un système éducatif qui doit mieux articuler savoirs, métiers, qualification et insertion professionnelle. Mais ce développement ne sera juste que s'il respecte une exigence fondamentale : **aucun jeune ne doit être enfermé dans une voie parce qu'il est moins informé, moins accompagné ou socialement moins favorisé.**

L'alternance peut être une voie d'excellence si elle est choisie, accompagnée, réversible et exigeante. Elle devient au contraire une voie de relégation si elle est imposée trop tôt, insuffisamment encadrée ou coupée de la possibilité de poursuivre des études.

L'enjeu n'est donc pas d'opposer l'École et l'entreprise, la théorie et la pratique, l'université et le métier. Il est de construire des parcours fluides, lisibles et réversibles, où chaque jeune peut apprendre, expérimenter, se tromper, se réorienter et progresser. C'est à cette condition que l'alternance deviendra pleinement compatible avec le droit à l'éducation pour tous et avec l'idéal républicain d'émancipation.



Thème IV

L'ÉCOLE ET SON ÉCOSYSTÈME : INTERACTIONS ET ÉVOLUTIONS

Question 5

Hygiène de vie, apprentissages et coéducation : reconstruire un pacte de confiance entre familles et École.

Comment préserver, par un dialogue constructif entre parents et enseignants, une hygiène de vie favorable aux apprentissages, au bien-être et à l'émancipation des jeunes ?

Cette question ne relève pas seulement de la santé individuelle. Elle engage une responsabilité éducative partagée : l'École ne peut réussir seule si les conditions de sommeil, d'attention, de sécurité affective, d'alimentation, d'activité physique et d'usage raisonné des écrans ne sont pas réunies. Mais les familles ne peuvent pas davantage être renvoyées seules à cette responsabilité, dans un contexte social, familial et numérique devenu beaucoup plus complexe.



Éléments de contexte

Plusieurs dimensions sont essentielles à l'hygiène de vie : sommeil, usage des écrans, alimentation, activité physique, stress, santé mentale, rythme de travail, mais aussi qualité de la relation entre parents et enseignants. Un dialogue régulier permet d'identifier précocement des signes de

fatigue, de démotivation, de stress ou de décrochage, et d'organiser des réponses communes entre l'école et la famille.

La question du sommeil est centrale. Les connaissances scientifiques établissent un lien fort entre sommeil, attention, mémoire et apprentissages. L'Inserm rappelle que les troubles du sommeil sont associés à une altération des capacités cognitives, notamment par une présence accrue de somnolence diurne, ce qui affecte la concentration et les apprentissages. Un rapport récent de l'Académie nationale de médecine souligne également qu'un sommeil suffisant et régulier soutient l'apprentissage, la concentration et l'équilibre émotionnel des enfants et des adolescents, tandis que le manque de sommeil favorise irritabilité, troubles de l'humeur, difficultés d'attention et comportements impulsifs.

Les usages numériques constituent un deuxième enjeu majeur. L'interdiction du smartphone dans l'établissement ne suffit pas : si un élève dort à quatre heures du matin, l'École seule ne peut compenser les effets sur l'attention, la mémoire et la disponibilité cognitive. Les travaux de l'ORS Île-de-France montrent que l'utilisation nocturne des écrans est fortement associée aux troubles du sommeil chez les adolescents, avec un effet dose : plus l'usage nocturne augmente, plus le risque de troubles du sommeil s'accroît. **L'Inserm invite toutefois à éviter les discours simplistes : il ne s'agit pas seulement d'interdire les écrans, mais d'encadrer les usages, de distinguer les âges, les contenus, les durées, les contextes et l'accompagnement adulte.**

Enfin, la question de la relation familles-École est décisive. Il existe une dissymétrie dans cette relation : les parents attendent beaucoup de l'École pour leurs propres enfants, tandis que les enseignants portent une mission collective de réussite de tous, d'instruction, d'éducation et d'orientation. Cette dissymétrie peut produire des tensions : contestation des évaluations, sentiment d'intrusion, défiance envers l'institution, incompréhension des contraintes familiales réelles, notamment dans les familles séparées, recomposées ou monoparentales. Une politique de coéducation doit donc reconnaître les compétences respectives de chacun, sans culpabiliser les parents ni affaiblir la légitimité professionnelle des enseignants.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment construire une alliance éducative entre parents et enseignants, capable de soutenir concrètement l'hygiène de vie des jeunes, sans confusion des rôles ni renvoi de responsabilité ?**

L'hygiène de vie ne peut pas être pensée comme une affaire strictement privée. Les rythmes de sommeil, l'exposition aux écrans, l'alimentation, l'activité physique, la santé mentale et la stabilité affective influencent directement les apprentissages. Un élève fatigué, anxieux, surexposé aux écrans, isolé ou mal accompagné ne peut pas mobiliser pleinement ses capacités d'attention, de mémorisation, de raisonnement et d'engagement scolaire.

Mais l'École ne peut pas davantage se substituer aux familles. Les enseignants ne sont ni médecins, ni psychologues, ni travailleurs sociaux, ni prescripteurs de normes familiales. Leur rôle est d'alerter, d'observer, de dialoguer, d'adapter lorsque c'est nécessaire et de travailler avec les relais compétents.

Le dialogue ne suffit pas s'il n'est pas soutenu par des professionnels : médecins, infirmiers scolaires, assistants sociaux, psychologues, services de protection de l'enfance, associations,

collectivités, structures de prévention. La coéducation suppose donc un triangle : **familles, École, professionnels de santé et du social.**

Un autre enjeu tient à la **confiance**. Les relations parents-enseignants se sont parfois durcies : certains parents contestent les décisions ou les évaluations ; certains enseignants peuvent percevoir les parents comme intrusifs ou illégitimes. Cette défiance fragilise l'élève, qui peut se trouver pris entre deux autorités éducatives opposées. À l'inverse, lorsque les adultes parlent de manière cohérente, l'enfant comprend mieux ce qui est attendu de lui.

Enfin, il faut tenir compte de la diversité réelle des familles. Parler des « parents » comme d'un bloc homogène est insuffisant. Il existe des familles séparées, recomposées, monoparentales, précaires, éloignées de la culture scolaire, très investies ou très empêchées. D'où la **nécessité de former les enseignants et l'administration scolaire aux réalités familiales contemporaines, loin des stéréotypes et des injonctions paradoxales.**

Propositions opérationnelles structurantes

1. Construire un pacte de coéducation clair entre familles et École

Chaque établissement devrait formaliser un pacte de coéducation simple, lisible et partagé. Il ne s'agirait pas d'un document administratif supplémentaire, mais d'**un cadre commun précisant ce que l'École attend des familles, ce que les familles peuvent attendre de l'École.** Ce pacte préciserait les règles de communication, les modalités de suivi des élèves, les procédures d'alerte en cas de fatigue, stress, absentéisme ou décrochage. En fondant les bases partagées des principes de respect mutuel, ce pacte doit rappeler que les enseignants sont les experts des apprentissages et que les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant. Les deux légitimités ne s'annulent pas : elles doivent se compléter.

2. Faire de l'hygiène de vie un sujet éducatif explicite

Sommeil, écrans, alimentation, activité physique, santé mentale et rythme de travail doivent devenir des objets réguliers de discussion avec les élèves et les familles. Ces sujets peuvent être intégrés aux heures de vie de classe, aux réunions parents-professeurs, aux conseils école-collège, aux actions du comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement, aux projets d'EPS, de sciences, d'EMC ou d'éducation aux médias. L'objectif est de faire comprendre aux élèves que leur corps, leur attention et leur **équilibre émotionnel** sont des conditions de leur liberté d'apprendre.

3. Organiser des temps réguliers de dialogue non conflictuels

Trop souvent, les familles sont convoquées lorsque le problème est déjà installé : absences, sanctions, résultats en baisse, comportement difficile. Il faut développer des espaces de dialogue avant la crise. Nous faisons la **promotion pour une généralisation d'expériences** parfois déjà en place. En effet, il apparaît que l'organisation de cafés des parents, ateliers sur le sommeil et les écrans, des rencontres autour des devoirs, des temps d'échange avec infirmiers, psychologues, éducateurs ou associations par des entretiens courts et réguliers pour les élèves fragiles sont très bénéfiques. Encore beaucoup trop d'élèves passent au travers de dispositifs qui ont fait leur preuve faute de moyens. **Ces temps doivent être conçus comme des espaces d'alliance, non comme des espaces de jugement.**

4. Former les enseignants et personnels de direction aux réalités familiales contemporaines

La formation initiale et continue doit mieux intégrer les réalités des familles d'aujourd'hui. La famille a beaucoup évolué, familles séparées, recomposées, monoparentalité, etc ... De plus la précarité, la garde alternée peuvent créer des conflits parentaux qui vont directement impacter l'enfant. Nous savons que l'éloignement culturel ou linguistique de l'institution scolaire crée une défiance envers l'École. Il faut prendre en compte ces facteurs pour étayer une pédagogie forcément sinon différente, pour le moins adaptée. Cette formation permettrait d'éviter les maladroites institutionnelles et de mieux associer les adultes réellement impliqués dans la vie de l'enfant, tout en respectant le cadre légal de l'autorité parentale.

5. Encadrer les usages numériques par une stratégie famille-École

L'interdiction du téléphone dans l'établissement peut être utile, mais elle ne suffit pas. Il faut construire une stratégie éducative partagée. **Certaines disciplines et peut-être l'institution auraient grand intérêt à ce que l'on appelle le BYOD (Bring Your Own Device).** Il convient d'établir alors des règles claires sur l'usage du smartphone dans l'établissement. Un travail sur les réseaux sociaux, les notifications, l'économie de l'attention par un accompagnement des parents dans la fixation de règles domestiques permettraient la valorisation d'activités alternatives : lecture, sport, sorties, pratiques artistiques, sommeil. **La question ne doit pas être posée uniquement en termes de sanction, mais en termes d'éducation à l'attention.**

6. Renforcer les professionnels médico-sociaux dans les établissements

Le dialogue parents-enseignants ne peut remplacer les compétences spécialisées. Il faut donc renforcer la présence et la disponibilité des psychologues de l'Éducation nationale, des assistants sociaux et des éducateurs spécialisés lorsque les situations l'exigent. Ces professionnels doivent être pleinement intégrés aux équipes éducatives, tout en respectant leurs règles de confidentialité.

7. Valoriser le rôle positif des parents dans le goût d'apprendre

Les parents ne sont pas seulement là pour contrôler les devoirs, mais pour **donner le goût d'apprendre**, encourager, motiver, développer la curiosité et aider l'enfant à raisonner par lui-même.

L'École pourrait mieux accompagner les familles sur ces dimensions simples. En effet, nous savons depuis longtemps que lire avec l'enfant, parler de ce qu'il apprend, encourager la curiosité, visiter des lieux culturels, discuter de l'actualité, soutenir sans faire à sa place aide l'enfant. **L'accompagnement familial n'a pas besoin d'être savant pour être décisif.**

8. Construire une culture commune de l'alerte précoce

Fatigue chronique, isolement, irritabilité, chute des résultats, absentéisme, perte d'appétit, usage nocturne des écrans, anxiété, rupture avec les pairs : ces signaux doivent être repérés tôt.

Il faut donc mettre en place des procédures simples en passant par un **système d'alerte en faisceau**. Les alertes par l'enseignant principal ou le professeur des écoles suivies d'échanges avec la famille avant une orientation vers le psychologue sont ces faisceaux dont nous parlons. Il faut ensuite organiser un suivi dans le temps, puis passer par une réévaluation collective pour une mobilisation éventuelle de partenaires extérieurs. L'objectif n'est pas de médicaliser la scolarité, mais d'éviter que des difficultés ordinaires ne deviennent des ruptures durables.

Préserver une hygiène de vie favorable aux apprentissages suppose de dépasser l'opposition stérile entre responsabilité familiale et responsabilité scolaire. Les parents ne peuvent pas tout attendre de l'École ; l'École ne peut pas ignorer ce qui se joue hors de ses murs. Le sommeil, les écrans, l'alimentation, l'activité physique, la santé mentale et la motivation sont des conditions concrètes de la réussite scolaire.

La réponse ne peut donc être ni moralisatrice ni purement réglementaire. Elle doit reposer sur une coéducation exigeante, respectueuse et organisée. Les parents doivent être reconnus comme partenaires éducatifs, les enseignants comme professionnels des apprentissages, et les personnels médico-sociaux comme relais indispensables.

L'enjeu est de reconstruire une confiance adulte autour de l'enfant. Lorsque les adultes coopèrent, l'élève reçoit un message cohérent : son bien-être, son travail, son corps, son attention et son avenir comptent. C'est cette alliance, patiente et structurée, qui peut faire de l'hygiène de vie non pas une injonction privée, mais une condition collective de l'émancipation scolaire.



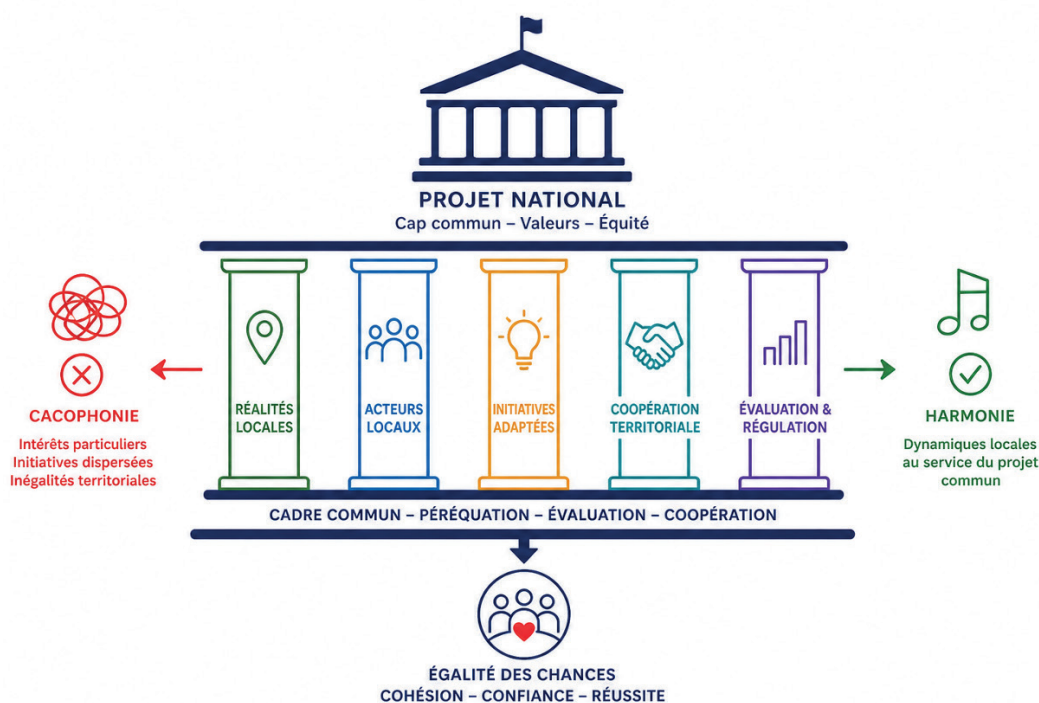
Thème V

L'ÉCOLE ET SA GOUVERNANCE : ORGANISATION ET ENJEUX

Question 1

Comment faire des dynamiques locales de véritables "colonnes d'harmonie" du projet national, sans tomber dans la cacophonie des intérêts particuliers, des initiatives dispersées ou des inégalités territoriales ?

Cette question engage l'un des grands dilemmes de la gouvernance éducative française : comment concilier l'unité républicaine de l'École avec la diversité des territoires, des publics, des ressources et des besoins ? Autrement dit, comment permettre aux acteurs locaux d'adapter, d'innover et de coopérer, sans rompre le cadre national qui garantit l'égalité ?



Éléments de contexte

L'École française s'est historiquement construite sur un modèle centralisé. Cette centralisation a longtemps été pensée comme la garantie de l'égalité : mêmes programmes, mêmes diplômes, mêmes concours, mêmes principes, même ambition nationale. Le cadre commun a constitué une protection contre les disparités territoriales et a permis d'affirmer que l'accès au savoir devait être indépendant du lieu de naissance ou de résidence.

Ce modèle a joué un rôle majeur dans la construction de l'unité nationale. Il s'inscrit dans l'héritage de l'école républicaine, de Condorcet aux lois Ferry : garantir à chaque élève l'accès à une culture commune, former des citoyens libres et construire un espace public partagé. Mais ce modèle montre aujourd'hui ses limites. La centralisation peut produire de la rigidité, de la distance, une inflation normative et une difficulté à prendre en compte les réalités concrètes des territoires.

L'École est confrontée à une diversification croissante des situations éducatives : publics hétérogènes, inégalités territoriales, contextes linguistiques, réalités sociales différenciées, fragilités locales, ressources variables des collectivités et des partenaires. Il rappelle notamment que, dans certains territoires ou certaines situations, les élèves peuvent penser dans leur langue maternelle tout en apprenant dans une langue qui leur est extérieure, ce qui crée un décalage cognitif et culturel important.

Les sciences de l'éducation et la sociologie des organisations éclairent cette tension. Michel Crozier et Erhard Friedberg ont montré que les organisations ne fonctionnent jamais uniquement par le sommet : elles dépendent aussi des jeux d'acteurs, des marges d'autonomie et des capacités locales d'ajustement. Agnès van Zanten a, de son côté, analysé la manière dont les politiques éducatives locales peuvent à la fois favoriser l'innovation et accroître les inégalités lorsqu'elles ne sont pas régulées.

Nous proposons une notion féconde : celle de "**colonnes d'harmonie**". Les dynamiques locales ne doivent pas être des espaces concurrents du projet national, mais des appuis qui contribuent à son équilibre d'ensemble. L'harmonie ne signifie pas l'uniformité. Elle désigne la capacité à faire tenir ensemble des éléments différents dans une perspective commune.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment permettre l'adaptation locale sans affaiblir l'universalité républicaine ?**

Deux risques symétriques doivent être évités.

Le premier est celui d'une **centralisation excessive**. Lorsque le système multiplie les prescriptions, circulaires, priorités et dispositifs, il finit par produire une perte de lisibilité. Nous affirmons avec force : « Une école qui multiplie les moyens sans clarifier ses fins s'égare ». L'inflation normative peut éloigner les acteurs du sens de leur mission. Les établissements, les équipes et les territoires se retrouvent alors à appliquer des consignes plutôt qu'à construire une action éducative cohérente.

Le second risque est celui d'une **autonomie locale non régulée**. Tous les territoires ne disposent pas des mêmes ressources financières, humaines, culturelles, associatives ou politiques. Une autonomie laissée à elle-même pourrait renforcer les écarts entre établissements, communes, départements ou régions. Les territoires les mieux dotés pourraient multiplier les projets, tandis que les territoires les plus fragiles resteraient dépendants de moyens insuffisants. Le local peut donc être un levier d'innovation, mais aussi un facteur d'inégalités. La difficulté consiste donc à construire une gouvernance de la **subsidiarité organisée**. Le niveau national doit fixer les finalités, les principes, les garanties et les exigences communes. Le niveau local doit pouvoir adapter les moyens, mobiliser les partenaires, construire des réponses contextualisées et expérimenter. Entre les deux, les échelons intermédiaires — rectorats, académies, départements, bassins, inspections,

collectivités — doivent jouer un rôle de régulation, d'accompagnement et d'évaluation. Cette articulation suppose de clarifier les responsabilités. Les dynamiques locales ne peuvent devenir des colonnes d'harmonie que si elles savent à quoi elles contribuent. Un projet local n'a de sens que s'il renforce les finalités nationales : réussite des élèves, égalité réelle, transmission des savoirs, laïcité, inclusion, formation du citoyen, réduction des inégalités, ouverture culturelle et esprit critique. L'enjeu n'est donc pas de choisir entre centralisation et autonomie, mais de dépasser cette opposition. Trop de centralisation fige. **Trop d'autonomie disperse. L'harmonie éducative consiste à établir un cadre commun assez fort pour garantir l'égalité, mais assez souple pour permettre l'intelligence locale.**

Propositions opérationnelles structurantes

1. Recentrer la gouvernance sur les finalités de l'École

Avant de multiplier les dispositifs, il faut clarifier les finalités. Toute action éducative, nationale ou locale, devrait pouvoir répondre à une question simple : en quoi contribue-t-elle à former des élèves instruits, libres, responsables et capables de vivre dans une société démocratique ?

Les finalités prioritaires doivent être stabilisées la transmission des savoirs fondamentaux par la maîtrise de la langue. Le développement de l'esprit critique est indissociable des apprentissages. Le partage du principe de laïcité et une culture républicaine commune forge la citoyenneté et donc l'émancipation. Cette clarification permettrait de trier les dispositifs, d'éviter les empilements et de redonner du sens à l'action locale.

2. Donner aux territoires une capacité réelle d'adaptation

Les établissements et territoires doivent disposer de marges d'action pour répondre à leurs réalités :

- partenariats culturels et sportifs ;
- actions de soutien scolaire ;
- projets éducatifs territoriaux ;
- organisation de temps de remédiation ;
- coopération avec les familles ;
- actions de prévention du décrochage ;
- réponses aux spécificités rurales, urbaines, ultramarines ou sociales.

Cette adaptation ne doit pas être improvisée. Elle doit être inscrite dans un projet d'établissement ou de territoire, relié aux finalités nationales.

3. Mettre en place des contrats territoriaux d'harmonie éducative

Pour éviter la dispersion, chaque territoire pourrait construire un contrat éducatif pluriannuel entre l'État, les collectivités, les établissements, les associations et les partenaires concernés.

Ce contrat préciserait le diagnostic territorial pour faire émerger des priorités éducatives. Ainsi, nous pouvons prévoir une efficience entre les moyens mobilisés et les responsabilités de chaque acteur. On ne peut déployer un tel dispositif sans des indicateurs de suivi et des modalités

d'évaluation stable qui garantisse l'équité. Ce type de contrat permettrait d'**articuler projet national et intelligence locale**.

4. Renforcer les échelons intermédiaires comme régulateurs

Nous tenons à souligner le rôle déterminant des échelons intermédiaires pour éviter à la fois la rigidité centralisée et la dispersion territoriale. Ces échelons doivent accompagner les équipes, identifier les besoins, mutualiser les bonnes pratiques, réguler les écarts, soutenir les territoires fragiles pour garantir la cohérence avec le cadre national et en fin évaluer les effets des initiatives locales.

Ils ne doivent pas être seulement des relais administratifs, mais des médiateurs entre la norme nationale et la réalité du terrain.

5. Construire une péréquation éducative ambitieuse

L'autonomie locale n'est juste que si les territoires les plus fragiles sont davantage soutenus. Il faut donc renforcer les mécanismes de péréquation par l'octroi de moyens supplémentaires pour les territoires défavorisés. Un soutien aux zones rurales isolées avec un accès équitable au numérique, le financement des transports, sorties et projets culturels, le renforcement des personnels sociaux et de santé et l'accompagnement des équipes dans les établissements difficiles sont des éléments permettant d'apporter une amélioration aux dispositifs en place.

Sans péréquation, les dynamiques locales risquent de devenir un accélérateur d'inégalités.

L'autonomie ne peut être juste que si les inégalités de départ sont corrigées. Il faut donc renforcer les moyens dans les territoires les plus fragiles :

- dotations différenciées selon les besoins avec un soutien aux zones rurales isolées ;
- renforcement des équipes médico-sociales ;
- financement des projets éducatifs dans les territoires pauvres ;
- accès équitable au numérique ;
- aides aux transports et sorties culturelles ;
- accompagnement des élèves les plus vulnérables.

Sans péréquation, l'autonomie risque de devenir un privilège des territoires déjà favorisés.

6. Clarifier la responsabilité des acteurs

La gouvernance éducative devient illisible lorsque chacun intervient sans que les responsabilités soient nettes. Il faut donc distinguer : ce qui relève de l'État, ce qui relève des collectivités, ce qui relève des établissements, ce qui relève des familles, ce qui relève des associations et partenaires.

Cette clarification évite la dilution du sens, la concurrence des initiatives et la confusion des responsabilités. Il serait important de proposer une modélisation claire et simple de ces acteurs primordiaux.

7. Mutualiser les réussites sans imposer des modèles uniques

Lorsqu'une initiative locale réussit, elle peut inspirer d'autres territoires. Mais il faut éviter de transformer toute réussite locale en dispositif national standardisé. La mutualisation doit permettre

le partage d'expériences, l'adaptation à d'autres contextes, la formation entre pairs, la diffusion d'outils après analyse des conditions de réussite. Ce qui fonctionne localement doit être compris avant d'être généralisé.

8. Faire de l'harmonie un principe de gouvernance

La notion d'harmonie proposée est particulièrement féconde. Elle invite à penser une gouvernance qui ne soit ni uniformisation, ni juxtaposition d'intérêts particuliers. Une gouvernance harmonieuse suppose un cadre national clair basé sur des initiatives locales responsables portées par des acteurs reconnus ayant des finalités partagées. Par une régulation équitable et une évaluation intelligente et partagée nous pensons que s'installera petit à petit une culture de la coopération.

L'harmonie n'efface pas les différences ; elle les organise autour d'un projet commun.

Conclusion

Faire des dynamiques locales de véritables colonnes d'harmonie du projet national suppose de sortir de l'opposition stérile entre centralisation et autonomie. L'École de la République a besoin d'un cadre national fort, car c'est lui qui garantit l'égalité, la laïcité, les programmes, les diplômes et la culture commune. Mais elle a aussi besoin de dynamiques locales, car c'est sur le terrain que se rencontrent les élèves réels, les familles réelles, les territoires réels et les difficultés concrètes.

Le local ne doit pas devenir le lieu des intérêts particuliers ou des inégalités renforcées. Le national ne doit pas devenir le lieu de prescriptions abstraites et déconnectées. Entre les deux, il faut construire une gouvernance de l'articulation : finalités communes, adaptation territoriale, péréquation, régulation, coopération et évaluation.

L'École sera fidèle à son ambition républicaine si elle parvient à faire de la diversité des territoires non pas une menace pour l'égalité, mais une ressource pour mieux atteindre l'universel. C'est là le sens des colonnes d'harmonie : **soutenir l'édifice commun sans confondre unité et uniformité.**



Thème V

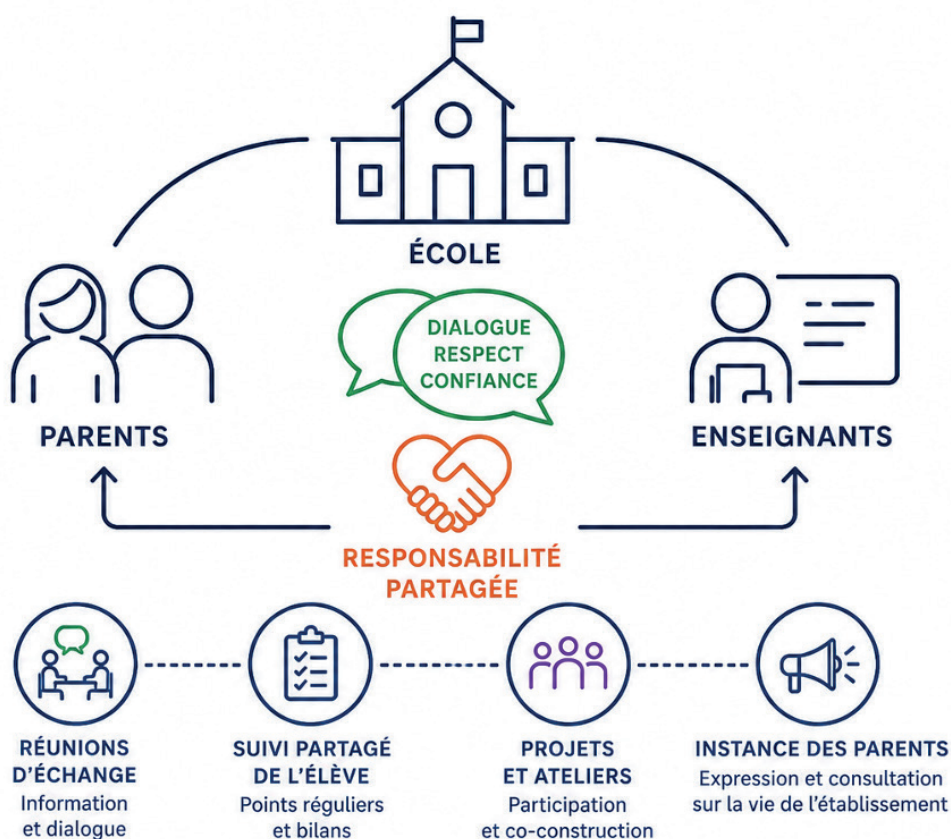
L'ÉCOLE ET SA GOUVERNANCE : ORGANISATION ET ENJEUX

Question 2

Parents et enseignants : construire une coéducation exigeante sans affaiblir l'autonomie pédagogique

Quels espaces de dialogue et de responsabilité partagée faut-il créer ou renforcer pour mieux associer les parents à l'École, sans compromettre l'autonomie pédagogique des enseignants ?

Cette question est devenue centrale dans la gouvernance éducative. L'École ne peut plus fonctionner comme un monde fermé, séparé des familles. Mais elle ne peut pas non plus devenir un espace où les choix pédagogiques seraient négociés au cas par cas sous la pression des attentes individuelles. L'enjeu est donc de construire une alliance éducative claire, équilibrée et structurée.



Éléments de contexte

La relation entre l'École et les familles s'est profondément transformée. Historiquement, l'institution scolaire reposait sur une séparation relativement nette : à l'École revenait l'instruction, aux familles l'éducation domestique. Ce partage est aujourd'hui largement dépassé. Les apprentissages, le

comportement, le rapport aux écrans, le sommeil, l'orientation, la santé, la confiance en soi et le climat scolaire montrent que l'élève ne peut être compris indépendamment de son environnement familial.

La relation École-familles constitue aujourd'hui un point de tension majeur du système éducatif. Elle engage la définition des responsabilités éducatives, la légitimité des acteurs, la réduction des inégalités sociales et la capacité de l'institution à construire un cadre commun de confiance.

Cette relation est marquée par une double asymétrie. D'un côté, certains parents demeurent à distance de l'École, non par désintérêt, mais parce qu'ils ne maîtrisent pas toujours ses codes, ses attentes implicites, son langage administratif ou ses modes de fonctionnement. Certains parents ne disposent pas des ressources nécessaires pour comprendre les parcours scolaires de leurs enfants, ce qui renforce leur éloignement.

De l'autre côté, des parents mieux dotés culturellement et socialement investissent fortement la relation avec l'École, parfois jusqu'à intervenir dans les choix pédagogiques ou à contester l'expertise professionnelle des enseignants. Ces deux situations opposées traduisent un même problème : l'absence d'un cadre clair de responsabilité partagée.

Les codes de l'École sont plus facilement compris par les familles déjà proches de la culture scolaire. À l'inverse, les recherches sur la coéducation montrent qu'un dialogue de qualité entre familles et École peut améliorer le climat scolaire, soutenir la motivation des élèves, prévenir le décrochage et renforcer la continuité éducative. Mais cette coopération n'est efficace que si les rôles sont clairs.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment associer les parents comme partenaires éducatifs sans transformer la relation avec l'École en rapport de contrôle, de contestation ou de consommation scolaire ?**

Il faut d'abord distinguer deux responsabilités complémentaires. Les parents assument une responsabilité première dans l'éducation globale de l'enfant : cadre de vie, sommeil, respect, rapport aux écrans, encouragement, soutien affectif, rapport au travail, relation à l'autorité, socialisation. Les enseignants sont responsables de l'acquisition des savoirs, de l'organisation pédagogique, de l'évaluation, du cadre de classe et de la progression des apprentissages. Une distinction est à faire : responsabilité éducative des parents et responsabilité pédagogique des enseignants ne sont pas concurrentes, mais complémentaires. Lorsque cette distinction n'est pas claire, deux dérives apparaissent.

La première est la **distance**. Certains parents se sentent illégitimes, n'osent pas poser de questions, ne comprennent pas les attendus scolaires, ou ne savent pas comment accompagner leur enfant. Cette distance contribue aux inégalités, car l'École devient plus lisible pour les uns que pour les autres.

La seconde est l'**ingérence**. Certains parents contestent les notes, les méthodes, les sanctions, les contenus d'enseignement ou l'autorité pédagogique. Cette attitude peut fragiliser les enseignants, brouiller le cadre commun et transformer l'École en service soumis à des demandes individuelles.

Il faut donc construire une troisième voie : **la coéducation structurée**. Elle repose sur la coopération, mais aussi sur la clarté des rôles. Elle suppose de rendre l'École plus accessible aux familles sans

abandonner l'autonomie professionnelle des enseignants. Elle demande de créer des lieux de dialogue qui ne soient ni de simples chambres d'enregistrement administratives, ni des espaces de confrontation.

Les instances existantes — conseils d'école, conseils d'administration, réunions parents-professeurs — sont utiles, mais souvent insuffisantes. Elles restent parfois trop formelles et centrées sur des aspects administratifs, sans toujours permettre d'aborder les questions de fond relatives aux apprentissages, aux valeurs éducatives ou aux parcours. L'enjeu est donc de déplacer le dialogue : moins de procédures, plus de finalités ; moins de réactions en situation de crise, plus d'anticipation ; moins de face-à-face conflictuel, plus de construction d'un cadre commun.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Clarifier les rôles dans une charte de coéducation

Chaque établissement devrait disposer d'une **charte claire, simple et lisible, précisant les responsabilités de chacun.**

Elle pourrait rappeler que les parents sont responsables du cadre éducatif global de l'enfant. Les enseignants, eux, sont responsables des choix pédagogiques. L'établissement garantit le cadre commun dans lequel les élèves ont des droits et des devoirs. Les désaccords doivent être traités dans un cadre respectueux et les familles sont associées à la réussite de l'élève, mais ne se substituent pas aux professionnels. Cette charte ne doit pas être un document symbolique oublié, mais un support vivant présenté aux familles lors de l'inscription, des réunions de rentrée et des temps de dialogue.

2. Transformer les instances existantes en lieux de responsabilité partagée

Les conseils d'école et conseils d'administration doivent rester des espaces institutionnels, mais ils pourraient davantage traiter du sens éducatif en abordant par exemple le climat scolaire, les relations aux familles, la lutte contre les inégalités, les usages numériques, l'orientation, la santé et le bien-être à l'école, le respect de la laïcité grâce à des projets culturels et citoyens partagés. Il ne s'agit pas de débattre des méthodes pédagogiques individuelles des enseignants, mais de construire une compréhension commune des finalités éducatives.

3. Développer des espaces informels de confiance

Nous mettons en avant l'intérêt de dispositifs plus souples comme **les cafés des parents**, ateliers de parentalité ou temps d'échange autour des pratiques pédagogiques. Ces espaces permettent **d'abaisser la distance symbolique avec l'institution**, de parler avant les crises, de répondre aux questions ordinaires, d'explicitier les attentes scolaires et surtout de créer une relation plus humaine qui favorise la confiance. C'est particulièrement important pour les familles éloignées de la culture scolaire.

4. Créer ou renforcer des "Écoles des parents"

Les dispositifs de type "école des parents" comme des outils permettant de rendre explicites les attentes de l'institution et d'accompagner les familles dans la compréhension des parcours scolaires.

Ces lieux pourraient proposer une meilleure compréhension des cycles scolaires, un accompagnement des devoirs sans faire à la place de l'enfant. Reprendre des éléments essentiels sur le sommeil et rythme de vie, la relation à l'autorité, le rôle des parents dans la motivation et la compréhension des évaluations. L'objectif n'est pas de former des parents conformes à un modèle unique, mais de leur **donner les clés de lecture** de l'institution scolaire.

5. Rendre l'École plus lisible pour toutes les familles

Une grande partie des inégalités vient de l'implicite scolaire. **Il faut donc expliciter les attendus** de chaque niveau, le sens des devoirs, les modalités d'évaluation, les étapes d'orientation et ce qu'elles signifient. Il est parfois important de rappeler le rôle des différents personnels, les dispositifs d'aide et les droits et devoirs des familles, les interlocuteurs à contacter selon les situations.

Cette lisibilité doit passer par **des documents clairs**, des réunions accessibles, des traductions si nécessaire et des temps de reformulation.

6. Préserver strictement l'autonomie pédagogique des enseignants

Associer les parents ne doit jamais conduire à faire des choix pédagogiques un objet de négociation individuelle. L'autonomie pédagogique des enseignants est une condition de la qualité de l'enseignement. Il faut donc poser une limite claire. Les parents peuvent et doivent être informés, ils peuvent dialoguer, ils peuvent alerter, ils peuvent demander des explications mais ils ne décident pas des progressions, des méthodes, des contenus, des évaluations ou de la conduite de classe.

Cette limite protège les enseignants, mais aussi l'égalité entre élèves.

7. Former les enseignants à la relation avec les familles

La relation aux parents est devenue une compétence professionnelle majeure. Elle devrait être **intégrée à la formation initiale et continue par l'apprentissage de la conduite d'entretien, la gestion des conflits**. Très souvent les problèmes sont évités si la communication est claire et qu'elle est adaptée aux réalités familiales contemporaines. C'est une discussion entre écoute et concession pédagogique. Cette formation permettrait d'éviter que chaque enseignant apprenne seul, souvent dans des situations tendues.

8. Former les cadres éducatifs à la médiation École-familles

Les chefs d'établissement, directeurs d'école, CPE, inspecteurs et cadres doivent jouer un rôle central dans la régulation de la relation avec les familles. Ils doivent être formés à la médiation, la gestion des conflits, la protection des personnels, à la conduite de réunions sensibles. Par une clarification des responsabilités et une animation de collectifs parents-professionnels cela préviendrait les tensions. Le cadre éducatif doit garantir que le dialogue reste constructif et que l'autorité pédagogique ne soit pas fragilisée.

9. Prioriser les familles les plus éloignées de l'institution

Une politique de coéducation ne doit pas bénéficier seulement aux parents déjà présents et déjà à l'aise. Il faut aller vers les familles les moins visibles. Cela peut passer par des médiateurs scolaires sur de temps de rencontres hors horaires classiques. Des partenariats avec centres sociaux et associations appuyé par l'interprétariat sont parfois indispensables. Les visites ou permanences de proximité sont des atouts dans le dispositif. **Un accompagnement spécifique**

lors des transitions : maternelle-CP, CM2-6e, 3e-lycée permet un meilleur suivi des familles en situation de grande précarité. La coéducation devient alors un outil de justice sociale.

10. Construire une culture commune autour des finalités de l'École

La relation École-familles ne doit pas se limiter aux résultats, aux sanctions ou aux problèmes. Elle doit aussi porter sur les finalités :

- pourquoi apprendre ?
- pourquoi respecter un cadre commun ?
- pourquoi lire, écrire, raisonner ?
- pourquoi accepter la laïcité ?
- pourquoi coopérer ?
- pourquoi développer l'esprit critique ?
- pourquoi faire confiance aux enseignants ?

Cette culture commune aide à dépasser la logique consumériste de l'École et à retrouver le sens d'une responsabilité collective.

Conclusion

Associer les parents à l'École est indispensable, mais cette association doit être construite avec méthode. Une participation parentale mal définie peut accroître les tensions, favoriser les familles les plus dotées, fragiliser l'autorité des enseignants et transformer l'École en espace de négociation permanente. À l'inverse, une École fermée aux familles laisse se développer incompréhensions, défiance et inégalités.

La réponse réside donc dans une coéducation structurée, fondée sur trois principes : clarté des rôles, qualité du dialogue et respect de l'autonomie pédagogique.

Les parents doivent être reconnus comme partenaires éducatifs. Les enseignants doivent être reconnus comme professionnels des apprentissages. Les cadres éducatifs doivent garantir l'équilibre entre dialogue, confiance et protection du cadre scolaire.

L'objectif n'est pas de faire entrer les parents dans la classe pour piloter la pédagogie, mais de **construire autour de l'élève une alliance adulte cohérente**. Une École qui rencontre les familles sans renoncer à son exigence devient **plus lisible, plus juste et plus forte**. C'est à cette condition que la coéducation peut devenir un véritable levier d'égalité républicaine.



Thème V

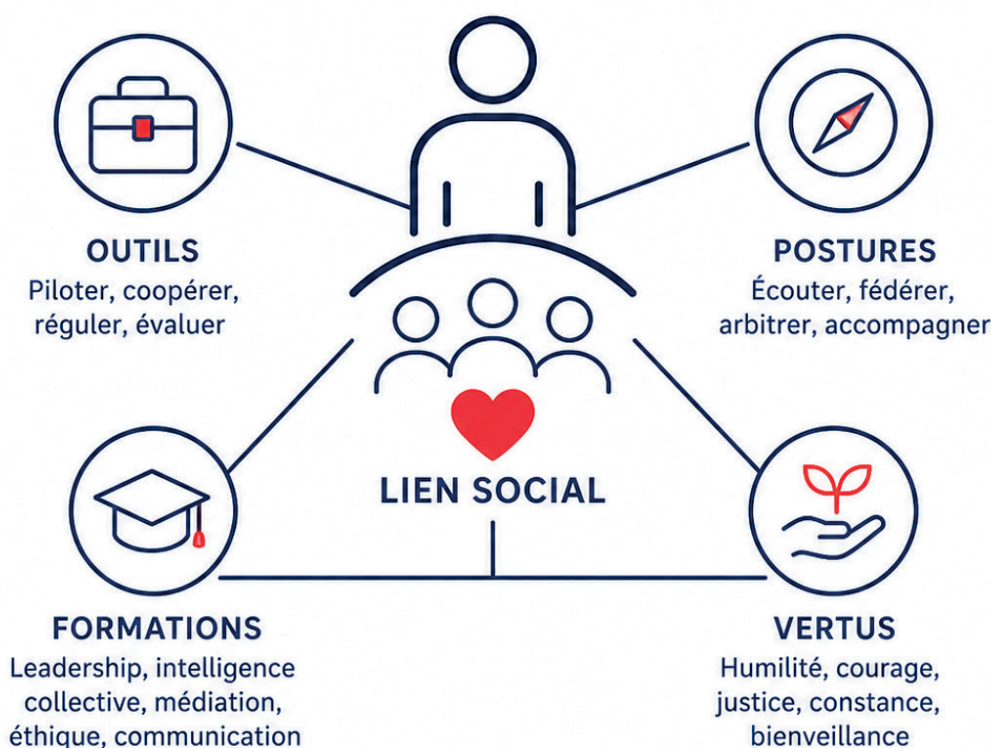
L'ÉCOLE ET SA GOUVERNANCE : ORGANISATION ET ENJEUX

Question 3

Les cadres éducatifs comme architectes du lien social : piloter, relier, transformer

Quels outils, quelles postures, quelles formations et quelles vertus permettraient aux cadres éducatifs d'exercer pleinement leur rôle d'architectes et de pilotes du lien social, plutôt que de simples gestionnaires de procédures ?

Cette question engage une transformation profonde de la gouvernance scolaire. Dans une École devenue plus complexe, plus diverse et plus exposée aux tensions sociales, le rôle des cadres éducatifs ne peut plus se limiter à appliquer des consignes, contrôler des dispositifs ou gérer des urgences. Ils doivent devenir des acteurs de cohérence, de confiance, de coopération et de sens.



Éléments de contexte

L'École de la République s'est longtemps organisée selon un modèle centralisé et hiérarchique. Ce modèle a permis de garantir l'unité nationale, l'égalité des programmes et la cohérence institutionnelle. Mais il montre aujourd'hui ses limites face à la complexité des situations éducatives, à la diversification des publics, aux inégalités territoriales et aux attentes croissantes

des familles, des personnels et des partenaires. Le modèle dominant reste encore largement structuré par une logique bureaucratique : le cadre éducatif relaie les prescriptions, contrôle leur application et garantit le respect des normes. Il devient alors « garant de la norme plus que producteur de sens », davantage inscrit dans une logique de gestion que de transformation. Or, les transformations attendues de l'École — réduction des inégalités, adaptation aux contextes, amélioration des apprentissages, renforcement du collectif — ne peuvent pas être obtenues par la seule application de textes. L'École ne se transforme pas dans les circulaires, mais dans le travail réel des acteurs. Cette approche rejoint les analyses de la sociologie des organisations. Michel Crozier et Erhard Friedberg ont montré que les organisations ne se transforment pas uniquement par les règles, mais par les marges d'action, les interactions et les jeux d'acteurs. Dans le champ éducatif, cela signifie que les cadres — chefs d'établissement, directeurs d'école, inspecteurs, cadres académiques, responsables de service — doivent évoluer d'un rôle de contrôle vers un rôle d'animation, de régulation et d'architecture collective. Ils ne sont pas seulement chargés de faire fonctionner le système ; ils doivent créer les conditions pour que les professionnels puissent travailler ensemble, analyser leurs pratiques, ajuster leurs réponses et construire des solutions adaptées.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment passer d'un pilotage de conformité à un pilotage du sens, du collectif et de la transformation ?**

Le modèle administratif classique repose sur une chaîne verticale : le centre décide, les échelons intermédiaires transmettent, les établissements appliquent. Ce modèle peut garantir la stabilité, mais il devient insuffisant lorsque les problèmes sont complexes, situés et multidimensionnels. Une difficulté d'apprentissage, une crise de climat scolaire, une tension avec les familles ou un phénomène de décrochage ne se résolvent pas par simple injonction.

Les cadres éducatifs doivent donc changer de posture. Leur rôle n'est plus seulement de dire ce qu'il faut faire, mais d'aider les équipes à comprendre les situations, à formuler des diagnostics partagés, à coopérer et à agir de manière cohérente. Le pilotage consiste désormais à « organiser les conditions du travail collectif », et non à en déterminer autoritairement le contenu.

Cette évolution suppose une nouvelle conception de l'autorité. L'autorité du cadre ne peut plus reposer uniquement sur sa position hiérarchique. Elle doit se construire dans sa capacité à écouter, réguler, arbitrer, protéger, donner du sens, reconnaître les expertises et faire tenir ensemble des acteurs aux logiques différentes.

Le cadre éducatif devient ainsi un **architecte du lien social**. Cette expression est forte : elle signifie qu'il construit des relations, organise des interactions, rend possible la coopération et maintient l'unité d'un collectif éducatif souvent traversé par des tensions. Il doit relier l'État et le terrain, les prescriptions et les pratiques, les enseignants et les familles, les établissements et les collectivités, les principes républicains et les réalités locales.

Mais cette transformation ne peut reposer sur les seules qualités personnelles. Elle nécessite des outils, des formations, du temps, une reconnaissance institutionnelle et une évolution des critères d'évaluation des cadres. On ne peut pas demander aux cadres d'être des bâtisseurs du collectif tout en continuant à les évaluer principalement sur la conformité administrative.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Passer d'une logique de contrôle à une logique d'accompagnement

Le cadre éducatif doit rester garant du cadre national, des règles, de la sécurité, de la laïcité et de l'égalité. Mais cette garantie ne doit pas se limiter au contrôle. Elle doit devenir accompagnement.

Cela suppose de clarifier les objectifs en aidant les équipes à prioriser. Accompagner les projets et soutenir les initiatives cohérentes sont deux actions majeures de l'encadrement éducatif pour donner du sens aux orientations nationales. De plus, réguler les tensions et protéger les personnels sont des facteurs devenus indispensables. **Ce n'est pas un abandon de l'autorité sous des formes coercitives, c'est exercer autrement en rendant l'action possible.**

2. Développer des diagnostics partagés

Nous insistons sur l'importance d'outils permettant de rendre visible et discutable le travail réel, notamment **les diagnostics partagés**. Ces diagnostics devraient associer les enseignants, les personnels de direction, la vie scolaire, les personnels médico-sociaux, les élèves selon les sujets, les parents lorsque c'est pertinent, les collectivités ou partenaires. **Ils permettraient d'objectiver les problèmes** : climat scolaire, absentéisme, décrochage, difficultés d'apprentissage, inclusion, relation aux familles, inégalités d'accès aux ressources. Un diagnostic partagé évite les décisions descendantes et crée une base commune d'action.

3. Instituer des espaces d'analyse des pratiques

Les cadres doivent organiser des temps où les professionnels peuvent parler du travail réel : ce qui fonctionne, ce qui bloque, ce qui fatigue, ce qui produit des effets. Ces espaces doivent permettre l'analyse de situations concrètes et le partage d'expériences. L'identification des obstacles et la mise en commun de solutions permettent la régulation des tensions et donc la montée en compétence collective. Ils ne doivent pas être confondus avec des réunions administratives. Ils doivent être protégés comme des temps professionnels essentiels.

4. Outiller le pilotage collaboratif

Le pilotage collectif nécessite des outils simples et lisibles. En effet, une vraie pénurie d'outils de prévision se fait jour. Des tableaux de bord centrés sur les priorités éducatives associés à des outils de suivi de projets par des calendriers partagés permettraient d'élaborer des bilans qualitatifs ayant pour base des indicateurs de climat scolaire, une cartographie des ressources du territoire. Ainsi des protocoles de coopération verraient le jour. Ces outils ne doivent pas devenir une bureaucratie supplémentaire. Leur fonction est de coordonner, de rendre visible et de soutenir l'action collective.

5. Former les cadres à l'intelligence collective

Les formations des cadres restent souvent centrées sur les dimensions réglementaires, administratives et techniques. Elles doivent intégrer beaucoup plus fortement les compétences de pilotage humain.

Il faut former les cadres aux principes de l'intelligence collective, à la conduite du changement, à la médiation, à la gestion des conflits par l'animation de réunions. Ceci ne s'invente pas. L'écoute active, la coopération interprofessionnelle permettent lors de l'élaboration d'une communication de crise d'accompagner mieux les équipes. Ces compétences ne sont pas accessoires : elles sont au cœur de la gouvernance contemporaine.

6. Former à l'éthique de la décision éducative

Il est clairement identifié la nécessité de formations éthiques permettant aux cadres d'incarner les valeurs républicaines dans leur action. Les cadres doivent être formés à arbitrer des situations complexes. En effet les principes d'égalité et équité, la liberté pédagogique et son adéquation avec le cadre national ne sont pas toujours clairement définis. Une autorité s'appuie surtout sur l'écoute, la protection des personnels et dialogue avec les familles, l'inclusion et les exigences communes, la mise en œuvre bien comprise des principes républicains. Il est très important que l'autorités s'appuie également sur la confidentialité dans le partage d'informations. Un cadre ne décide pas seulement selon des procédures ; il décide au nom d'une conception de l'École.

7. Développer une posture de facilitateur exigeant

Le cadre ne doit ni imposer verticalement ni se retirer dans une neutralité molle. Il doit adopter une posture de facilitateur exigeant. Cela signifie écouter sans renoncer au cadre, encourager l'initiative sans laisser se disperser les objectifs, reconnaître les difficultés sans installer l'impuissance et faire confiance. Il convient évidemment d'arbitrer sans humilier et de protéger sans couvrir les dysfonctionnements. **Cette posture demande une autorité relationnelle, fondée sur la légitimité, la clarté et la cohérence.**

8. Redéfinir l'évaluation des cadres

Si l'on veut que les cadres deviennent des **architectes du lien social**, leur évaluation doit évoluer. Elle ne peut pas porter seulement sur la conformité aux procédures ou la remontée d'indicateurs. Elle devrait intégrer la qualité du climat collectif, leur capacité à fédérer. Portée par la cohérence du projet éducatif, la qualité du dialogue social et l'accompagnement des équipes cette évaluation doit changer de nature. L'implication plus pragmatique des acteurs permettra la réduction des tensions, améliorera la coopération avec les familles. Cette capacité à faire progresser les pratiques sera bénéfique à l'attention portée aux territoires ou publics fragiles. **Évaluer autrement, c'est orienter autrement l'action des cadres.**

9. Renforcer les marges d'action réelles des cadres

On ne peut pas demander aux cadres d'être pilotes s'ils n'ont aucune marge de manœuvre. Il faut donc leur **donner plus de temps pour accompagner** les équipes. La dotation de moyens humains adaptés permettant une autonomie de gestion encadrée est indispensable. Donner des possibilités d'expérimentation avec un accès facilité aux ressources de formation doit passer par un soutien institutionnel clair et des espaces de coopération avec les collectivités. Le cadre doit pouvoir agir sur les conditions du travail collectif, pas seulement constater les obstacles.

10. Cultiver des vertus professionnelles

Le plusieurs vertus sont nécessaires : humilité, courage, écoute et fidélité aux principes. Ces vertus sont décisives :

- **humilité**, car les situations éducatives sont complexes et aucun cadre ne possède seul la solution ;
- **courage**, car il faut parfois arbitrer, protéger, résister aux pressions ou porter des transformations difficiles ;
- **écoute**, car le collectif ne se construit pas sans reconnaissance de la parole des acteurs ;
- **justice**, car les décisions doivent être comprises comme équitables ;

- **fidélité aux principes**, car l'adaptation locale ne doit jamais affaiblir l'égalité, la laïcité ou la dignité des personnes.

Ces vertus doivent être considérées comme des compétences professionnelles à part entière.

11. Faire des cadres des passeurs entre national et local

Le cadre éducatif doit articuler les niveaux de gouvernance en faisant une traduction des orientations nationales en actions compréhensibles. Faire remonter les réalités du terrain pour mieux accompagner les adaptations locales et éviter la dispersion des initiatives permet de garantir le respect des grands principes éducatifs et de soutenir les équipes dans la durée. **Il devient un médiateur entre le cadre républicain et les réalités concrètes des établissements.**

Conclusion

Les cadres éducatifs ne peuvent plus être seulement des gestionnaires de procédures. Dans une École complexe, traversée par les inégalités, les tensions sociales, les attentes des familles et les transformations pédagogiques, ils doivent devenir des **architectes du lien social**.

Leur rôle est de relier ce qui risque de se séparer : les principes nationaux et les réalités locales, les enseignants et les familles, les prescriptions et le travail réel, les ambitions éducatives et les contraintes quotidiennes. Ils doivent organiser le collectif, créer de la confiance, soutenir les équipes, réguler les tensions et redonner du sens à l'action. **Pour cela, il faut leur fournir des outils de diagnostic, d'analyse et de pilotage collaboratif** ; développer des postures d'écoute, de facilitation et d'autorité juste ; refonder leur formation autour de l'intelligence collective, de la médiation et de l'éthique ; reconnaître enfin les vertus professionnelles indispensables à leur mission.

Gouverner l'École, ce n'est pas seulement administrer un système. C'est bâtir les conditions d'un monde commun où les élèves, les enseignants, les familles et les institutions peuvent agir ensemble au service d'une finalité partagée : former des citoyens libres, éclairés et solidaires.



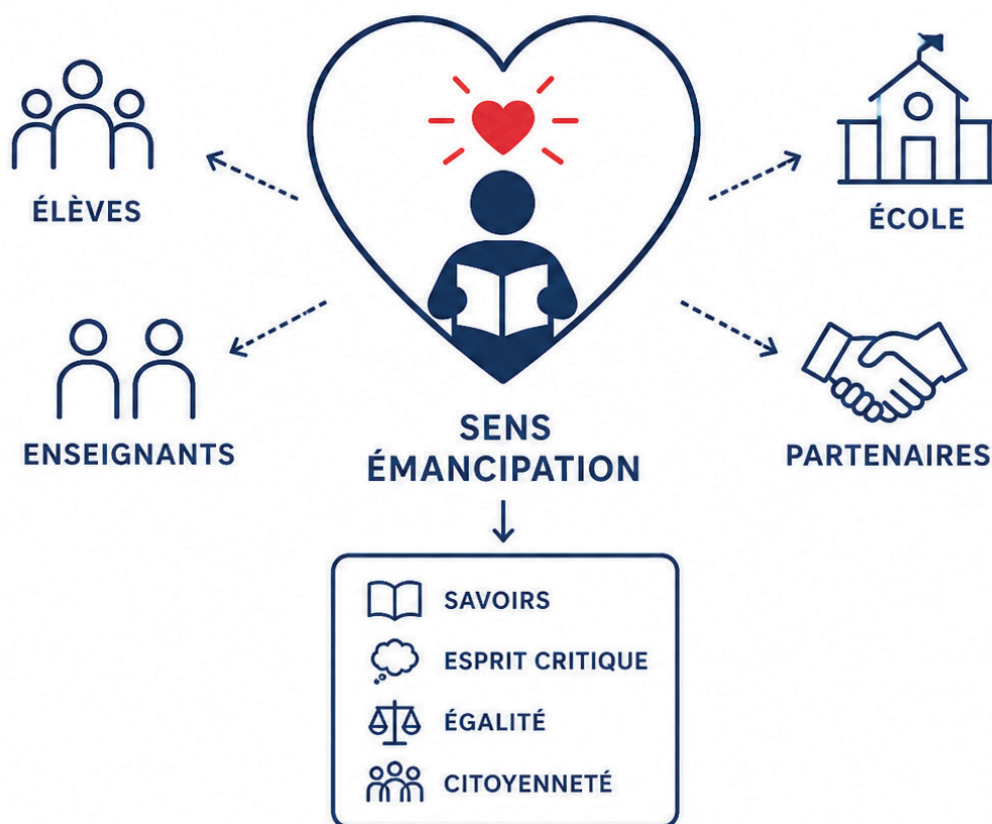
Thème V

L'ÉCOLE ET SA GOUVERNANCE : ORGANISATION ET ENJEUX

Question 4

Que faudrait-il mettre au cœur des réformes scolaires pour qu'elles soient porteuses de sens, plutôt que de simples ajustements techniques, administratifs ou organisationnels ?

Cette question est essentielle, car l'École française connaît depuis plusieurs décennies une succession continue de réformes. Pourtant, malgré cette activité réformatrice intense, le sentiment d'inefficacité, d'épuisement et de perte de repères demeure fort chez de nombreux acteurs éducatifs. Le problème n'est donc pas seulement de réformer davantage, mais de réformer autrement : avec une finalité claire, une cohérence d'ensemble, une temporalité longue et une appropriation réelle par ceux qui font vivre l'École.



Éléments de contexte

L'école de la République se trouve à un moment charnière. Héritière d'un modèle centralisé qui a longtemps garanti l'unité nationale et l'égalité d'accès aux savoirs, elle est désormais confrontée à des défis nouveaux : diversification des publics, inégalités territoriales, complexité

des situations éducatives, élargissement de l'écosystème scolaire, rôle accru des familles, des collectivités et des partenaires.

Dans ce contexte, la réforme scolaire est devenue une constante. Chaque difficulté identifiée semble appeler un nouveau dispositif, une nouvelle circulaire, une nouvelle priorité, une nouvelle organisation. Nous soulignons un paradoxe : le système éducatif n'a jamais été autant réformé, mais le sentiment d'impuissance persiste.

Les acteurs de terrain disposent de marges d'interprétation, de contraintes propres, de logiques professionnelles et de représentations qui conditionnent la mise en œuvre effective des réformes. Une réforme décidée d'en haut peut donc rester formelle si elle ne rencontre pas le travail réel des acteurs.

Elles doivent produire du sens, de la légitimité et de l'adhésion. Dans le champ éducatif, cela signifie qu'une réforme ne peut réussir que si les enseignants, les cadres, les familles et les élèves comprennent ce qu'elle vise, pourquoi elle est nécessaire et comment elle améliore réellement les apprentissages, les parcours ou le climat scolaire. Une idée forte : **plus le système se réforme, moins il se transforme réellement**, lorsque les réformes se réduisent à des ajustements techniques sans interrogation sur les finalités profondes de l'École.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment concevoir des réformes scolaires qui transforment réellement l'École, au lieu d'ajouter de nouvelles couches de complexité à un système déjà saturé ?**

Le premier obstacle est l'**inflation réformatrice**. À force d'accumuler des dispositifs, le système devient moins lisible. Les acteurs ne savent plus toujours quelles sont les priorités. Une réforme sur l'évaluation succède à une réforme des programmes ; une priorité sur le numérique s'ajoute à une priorité sur le climat scolaire ; une injonction à l'inclusion se superpose à une injonction à la performance ; une réforme de l'orientation vient s'ajouter à d'autres dispositifs déjà existants. Cette dynamique déplace l'attention « du sens vers la procédure, du projet vers l'outil, de la finalité vers la mise en conformité ».

Le deuxième obstacle est la **technicisation des réformes**. Une réforme scolaire est souvent présentée comme une réponse à un problème fonctionnel : améliorer les résultats, modifier les horaires, changer les modalités d'évaluation, ajuster les programmes, créer un nouveau dispositif. Or, toute réforme engage une conception de l'École. Elle suppose de répondre à une question fondamentale : que veut-on former ? Des individus adaptables aux exigences économiques ? Des élèves performants dans des indicateurs ? Ou des citoyens capables de comprendre, de juger, de débattre et d'agir dans une société démocratique ?

Le troisième obstacle est le **déficit d'appropriation par les acteurs**. Une réforme ne transforme pas l'École parce qu'elle est publiée. Elle transforme l'École lorsqu'elle modifie les pratiques, les coopérations, les relations, les gestes professionnels et les expériences d'apprentissage. Nous rappelons avec force : « la transformation ne peut être décrétée ; elle doit être construite dans et par le travail des acteurs ».

Le quatrième obstacle est la **temporalité politique courte**. L'École a besoin de stabilité pour transformer les pratiques. Or, la succession rapide des réformes empêche souvent les équipes

de comprendre, d'expérimenter, d'ajuster et d'évaluer. Une réforme éducative demande du temps : temps de formation, temps de mise en œuvre, temps de régulation, temps d'évaluation.

Enfin, le cinquième obstacle est la **réduction de l'évaluation à des indicateurs quantitatifs**. Les résultats mesurables sont nécessaires, mais insuffisants. Une réforme scolaire doit aussi être évaluée à partir de ses effets sur le climat scolaire, la relation pédagogique, la motivation, l'autonomie, la coopération, le sentiment de justice, l'égalité réelle et les parcours des élèves.

Propositions opérationnelles structurantes

1. Mettre les finalités éducatives au cœur de toute réforme

Avant de réformer les structures, il faut clarifier les finalités. Toute réforme devrait expliciter clairement sa contribution à quelques objectifs fondamentaux :

- transmettre des savoirs solides ;
- former l'esprit critique ;
- réduire les inégalités ;
- garantir la laïcité et la culture commune ;
- développer l'autonomie ;
- construire la citoyenneté ;
- favoriser l'émancipation.

Une réforme qui ne peut pas dire précisément quelle finalité éducative elle sert devrait être repensée.

2. Passer d'une logique d'accumulation à une logique de cohérence

Le système éducatif souffre moins d'un manque d'initiatives que d'un excès de dispositifs insuffisamment articulés. Il faut donc engager une revue régulière des réformes et dispositifs existants pour identifier ce qui fonctionne, ce qui fait doublon, ce qui alourdit inutilement le travail, ce qui n'est plus lisible, ce qui doit être simplifié et ce qui doit être supprimé. Réformer, ce n'est pas toujours ajouter. C'est parfois retirer, clarifier et stabiliser.

3. Associer les acteurs de terrain dès la conception des réformes

Les enseignants, personnels de direction, inspecteurs, CPE, personnels médico-sociaux, familles et élèves doivent être davantage associés à la conception des réformes. Non par consultation symbolique, mais par véritable co-construction. Cela suppose des groupes de travail représentatifs structurés autour des expérimentations locales, des retours de terrain étayés par des analyses de faisabilité. La prise en compte du travail réel sera garante de la transparence sur les arbitrages. Une réforme mieux construite avec les acteurs sera mieux comprise et mieux portée.

4. Inscrire les réformes dans une temporalité longue

L'École ne peut pas changer durablement au rythme des alternances politiques ou des annonces successives. Il faut privilégier des politiques éducatives pluriannuelles, stables et évaluables.

Chaque réforme devrait prévoir une phase de diagnostic, une phase d'expérimentation, une phase de formation, une phase de généralisation progressive, une phase d'évaluation, une phase d'ajustement.

5. Redonner du sens au travail enseignant

Une réforme porteuse de sens doit permettre aux enseignants de mieux exercer leur métier, non de l'alourdir. Elle doit donc se demander si elle améliore les apprentissages, clarifie les priorités, réduit les tâches inutiles, soutient le travail collectif, protège le temps pédagogique, renforce la confiance professionnelle et surtout si elle donne des moyens réels. **Une réforme qui ajoute des obligations sans moyens ni sens nourrit le découragement.**

Entre en ligne de compte à ce moment-là le collectif comme condition de transformation. Une réforme ne doit pas être adressée à des individus isolés, mais travaillée collectivement dans les établissements.

Il faut donc prévoir des temps de concertation dans des espaces d'analyse de pratiques. Structurée autour d'équipes-projets, une réforme ne peut faire l'impasse de formations collectives.

6. Évaluer qualitativement les effets des réformes

Les indicateurs quantitatifs sont utiles, mais ils ne suffisent pas à juger d'une réforme. Il faut développer une évaluation qualitative portant sur les pratiques enseignantes, les relations éducatives, le climat scolaire, la confiance des familles, l'amélioration ou pas de la motivation des élèves, la coopération entre professionnels, la transformation réelle des parcours d'élèves et les effets sur les territoires. **Une réforme éducative réussie ne se mesure pas seulement dans des tableaux de bord ; elle se voit dans le travail quotidien et dans les trajectoires des élèves.**

7. Articuler les réformes aux principes républicains

Toute réforme scolaire devrait être examinée à partir de trois questions simples :

- renforce-t-elle la liberté de penser des élèves ?
- renforce-t-elle l'égalité réelle d'accès aux savoirs ?
- renforce-t-elle la fraternité, la coopération et le commun ?

Ces trois critères permettent d'éviter les réformes purement gestionnaires ou utilitaristes. Ils replacent l'École dans sa vocation républicaine.

8. Renoncer aux réformes purement symboliques ou communicationnelles

Une réforme éducative ne devrait pas être conçue comme un signal politique. Elle doit répondre à un besoin établi, être faisable, financée, accompagnée et évaluée.

Il faut donc éviter :

- les annonces sans moyens ;
- les dispositifs sans formation ;
- les priorités qui changent chaque année ;
- les objectifs contradictoires ;

- les réformes imposées sans diagnostic ;
- les expérimentations généralisées trop vite ;
- les mesures qui alourdissent sans transformer.

La sobriété réformatrice peut être une forme de courage politique.

Conclusion

Pour que **les réformes scolaires** soient porteuses de sens, il faut **les arracher à la logique de l'accumulation technique**. L'École n'a pas seulement besoin de nouveaux dispositifs ; elle a besoin **d'une vision stable, claire et partagée**. Réformer utilement, c'est d'abord répondre à une question fondamentale : quelle École voulons-nous ? Une École d'ajustement aux contraintes immédiates, ou une École d'émancipation capable de transmettre des savoirs, de former l'esprit critique, de réduire les inégalités et de construire des citoyens libres ? Une réforme porteuse de sens doit donc articuler finalités explicites, cohérence d'ensemble, participation des acteurs, temporalité longue, formation, évaluation qualitative et fidélité aux principes républicains. **Le véritable enjeu n'est pas de produire davantage de réformes, mais de permettre à l'École de se transformer réellement**. Cela suppose de passer d'un pilotage par la procédure à **un pilotage par le sens** ; d'une logique de conformité à **une logique d'appropriation** ; d'une succession d'ajustements techniques à **une politique éducative humaniste, stable et émancipatrice**.



Thème V

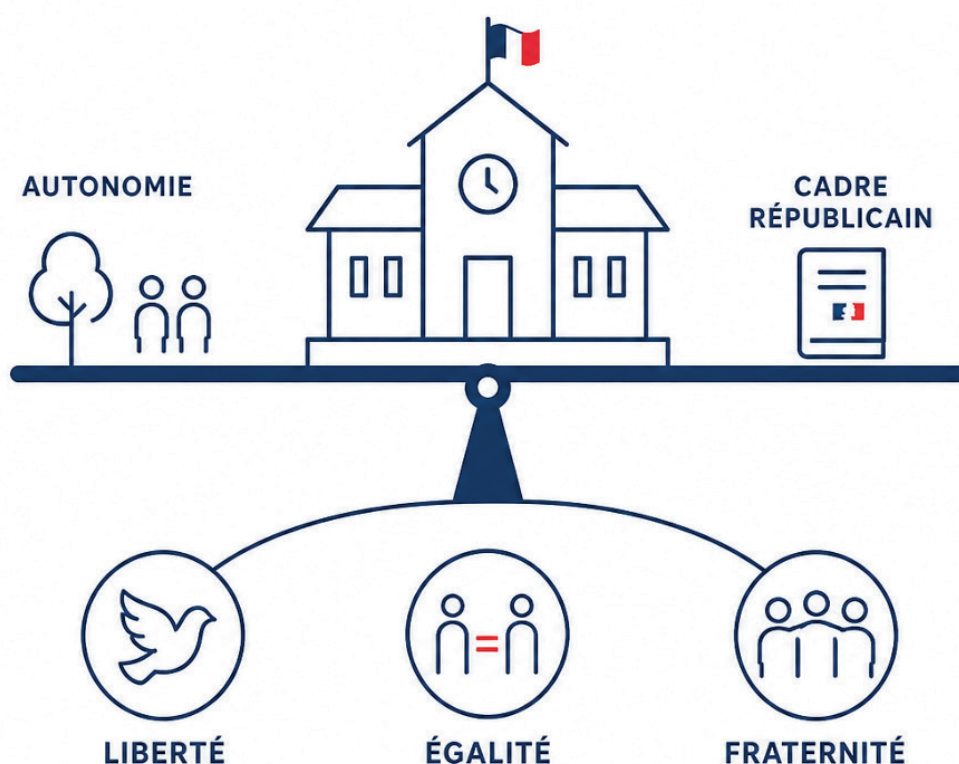
L'ÉCOLE ET SA GOUVERNANCE : ORGANISATION ET ENJEUX

Question 5

Autonomie et République : construire une gouvernance scolaire régulée, équitable et fraternelle

Comment concevoir une gouvernance de l'École plus autonome tout en restant fidèle aux principes républicains de liberté, d'égalité et de fraternité ?

Cette question touche au cœur de la gouvernance éducative contemporaine. L'autonomie est souvent présentée comme une réponse aux limites du modèle centralisé : elle permettrait d'adapter les réponses aux réalités locales, de responsabiliser les acteurs et de favoriser l'innovation. Mais elle comporte aussi un risque majeur : transformer l'École en mosaïque d'établissements inégalement dotés, soumis aux ressources variables des territoires, des familles ou des partenaires. L'enjeu n'est donc pas de choisir entre autonomie et centralisation, mais de construire une **autonomie régulée, orientée et solidaire**.



Éléments de contexte

L'École française s'est historiquement construite autour d'un modèle centralisé. Ce modèle a permis l'unification des programmes, des diplômes, des concours, des règles et des finalités. Il a constitué un puissant instrument d'égalité républicaine, en affirmant que l'accès au savoir ne

devait pas dépendre du lieu de résidence, du milieu social ou des particularismes locaux.

Mais ce modèle montre aujourd'hui ses limites. L'École est confrontée à des réalités multiples : diversification des publics, accentuation des inégalités territoriales, complexification des situations éducatives et élargissement de l'écosystème scolaire aux familles, collectivités, associations et acteurs culturels. Dans ce contexte, la règle uniforme peut devenir insuffisante. Traiter tous les établissements de la même manière peut produire une égalité formelle, incapable de répondre aux écarts réels.

Analyse

La problématique centrale est la suivante : **comment donner aux établissements et aux territoires une capacité réelle d'agir sans fragiliser l'unité républicaine et sans renforcer les inégalités ?**

Il existe une vraie tension : l'autonomie sans cadre fragmente ; le cadre sans autonomie étouffe.

Une autonomie non régulée comporte plusieurs risques. Le premier est l'accroissement des inégalités. Les établissements situés dans des territoires favorisés, dotés de collectivités riches, de familles mobilisées et de partenaires nombreux, pourraient développer des projets ambitieux. Les établissements les plus fragiles, eux, risqueraient de manquer des ressources nécessaires pour exercer réellement leur autonomie.

Le deuxième risque est la fragmentation du service public. Si chaque établissement définit ses priorités sans cadre commun, l'École peut perdre sa cohérence nationale. Les élèves n'auraient plus accès aux mêmes garanties, aux mêmes exigences, aux mêmes droits ni aux mêmes horizons.

Le troisième risque est la confusion des responsabilités. Une gouvernance autonome mal pensée peut diluer les rôles entre État, collectivités, établissements, familles, associations et partenaires. Lorsque tout le monde intervient, personne ne sait plus précisément qui garantit quoi.

Mais l'absence d'autonomie comporte aussi des risques. Un modèle trop centralisé peut produire de la rigidité, de la lenteur, un sentiment de dépossession professionnelle et une incapacité à répondre aux situations concrètes. Les équipes de terrain peuvent alors devenir de simples exécutantes de décisions éloignées de leurs réalités.

La solution réside donc dans une conception républicaine de l'autonomie : **une liberté responsable**, inscrite dans un cadre national, accompagnée par des moyens, régulée par des échelons intermédiaires, et orientée vers les finalités de l'École.

Cette autonomie doit être relue à partir des trois principes républicains.

La **liberté** ne signifie pas indépendance totale. Elle signifie : capacité effective d'agir. Donner de l'autonomie à un établissement sans moyens, sans formation et sans accompagnement n'est pas une liberté ; c'est une mise en difficulté.

L'**égalité** ne signifie pas uniformité. Elle suppose d'adapter les moyens aux besoins. Une gouvernance autonome fidèle à l'égalité doit donc prévoir des mécanismes de péréquation et de solidarité.

La **fraternité** ne doit pas rester un principe abstrait. Elle doit se traduire par la coopération entre établissements, le partage des ressources, le soutien aux territoires fragiles et la construction de

Propositions opérationnelles structurantes

1. Définir un cadre national non négociable

L'autonomie ne peut exister que dans un cadre clair. L'État doit rester garant :

- des programmes nationaux ;
- des diplômes ;
- de la laïcité ;
- de l'égalité d'accès aux savoirs ;
- des droits des élèves ;
- de la formation des personnels ;
- de la neutralité du service public ;
- des finalités républicaines de l'École.

Ce cadre garantit que l'autonomie ne devienne pas une juxtaposition de projets particuliers.

2. Recentrer l'État sur ses fonctions de garant et de régulateur

L'État ne doit pas se retirer. Il doit changer de posture. L'autonomie ne signifie pas retrait de l'État, mais transformation de son rôle : passer d'un État prescripteur à un État régulateur, accompagnateur et garant des principes. L'État doit donc fixer les finalités, garantir les droits, assurer l'équité, compenser les inégalités ; Il doit mettre en œuvre l'évaluation des effets pour vérifier que les principes républicains soient protégés. Moins prescrire chaque modalité, mieux garantir les finalités : telle devrait être l'évolution.

3. Donner une autonomie réelle aux établissements

L'autonomie doit porter sur les moyens d'atteindre les finalités nationales, non sur les finalités elles-mêmes. Les établissements devraient pouvoir adapter l'organisation des temps de concertation. Le déploiement de projets interdisciplinaires accompagnés par des actions de soutien des partenariats locaux sont à envisager en se centrant sur des modalités spécifiques d'accompagnement des élèves. Des projets culturels, sportifs et citoyens, les dispositifs de prévention du décrochage portés par des organisations pédagogiques internes conduisent à cette autonomie recherchée. Cette autonomie doit être encadrée par le projet d'établissement, validée collectivement et évaluée régulièrement.

4. Renforcer le rôle des échelons intermédiaires

Les académies, rectorats, inspections, départements, bassins et réseaux d'établissements doivent jouer un rôle de régulation et d'accompagnement. Ils doivent identifier les écarts, soutenir les établissements fragiles, accompagner les projets, mutualiser les pratiques, garantir la cohérence avec le cadre national, évaluer les effets des initiatives, prévenir la concurrence entre établissements. Ces échelons sont essentiels pour éviter à la fois la rigidité centrale et la dispersion locale.

5. Développer une gouvernance plurielle sans dilution des responsabilités

Nous imaginons une gouvernance associant l'État, les collectivités, les personnels, les parents et les élèves, afin de renforcer la légitimité des décisions et la responsabilité partagée.

Cette gouvernance doit être organisée autour de rôles clairs :

- l'État garantit les principes ;
- les enseignants garantissent les apprentissages ;
- les chefs d'établissement organisent le collectif ;
- les collectivités soutiennent les conditions matérielles et territoriales ;
- les parents contribuent à la continuité éducative ;
- les élèves participent à la vie démocratique de l'établissement.

Associer ne signifie pas confondre. La clarté des responsabilités protège la coopération.

6. Faire du projet d'établissement un véritable outil stratégique

Le projet d'établissement ne doit pas être un document formel. Il doit devenir un outil vivant de pilotage local. Il devrait préciser par un diagnostic partagé, les priorités éducatives, les objectifs d'apprentissage, les actions de réduction des inégalités. Il devra clairement identifier les partenariats utiles et les engagements des différents acteurs. Il devra préciser les modalités d'évaluation concernant la contribution aux valeurs républicaines. Un projet d'établissement républicain articule adaptation locale et finalités nationales.

7. Favoriser la coopération entre établissements

La fraternité républicaine doit s'incarner dans la gouvernance. Les établissements ne doivent pas être mis en concurrence, mais en réseau. Il faut développer les réseaux d'établissements par la mutualisation des ressources et échanges de pratiques. Mettre en œuvre des projets inter-établissements par un soutien des établissements favorisés aux établissements plus fragiles. Pourquoi ne pas mettre en place des formations partagées en coopération entre écoles, collèges, lycées et enseignement supérieur. **L'autonomie doit être relationnelle, non concurrentielle.**

8. Évaluer l'autonomie sur ses effets réels

Une gouvernance autonome doit être évaluée. Mais l'évaluation ne doit pas se limiter à des indicateurs de performance. Elle doit porter sur les apprentissages, la réduction des écarts, le climat scolaire, la mixité sociale. Des facteurs tels que la coopération professionnelle, l'inclusion auront un poids important dans cette évaluation. Il n'en demeure pas moins que la relation aux familles, la stabilité des équipes, l'accès à la culture sont également des facteurs entrant en ligne de compte. **Le sentiment d'appartenance peut venir renforcer cette évaluation.**

9. Former les cadres et équipes à l'exercice de l'autonomie

L'autonomie exige des compétences. Il faut former les équipes à :

- construire un diagnostic pour piloter un projet ;
- travailler collectivement et coopérer avec des partenaires ;
- gérer les tensions ;

- évaluer les actions ;
- articuler liberté pédagogique et cadre commun pour faire vivre la démocratie scolaire.

Sans formation, l'autonomie reste une injonction abstraite.

10. Protéger l'autonomie pédagogique des enseignants

L'autonomie de l'établissement ne doit pas se transformer en contrôle local renforcé sur les enseignants. La liberté pédagogique doit rester garantie dans le cadre des programmes.

Elle suppose le respect de l'expertise enseignante, une concertation plutôt qu'une imposition, une formation plutôt qu'une prescription, une évaluation formative plutôt qu'une surveillance et surtout une véritable protection face aux pressions locales ou familiales.

L'autonomie républicaine ne peut pas affaiblir les professionnels qui font vivre l'École.

11. Inscrire l'autonomie dans une finalité d'émancipation

Le critère ultime de l'autonomie n'est pas l'innovation, l'originalité ou la visibilité locale. C'est l'émancipation des élèves. Toute initiative autonome devrait être interrogée à partir de trois questions :

- **renforce-t-elle la liberté de penser des élèves ?**
- **réduit-elle les inégalités réelles ?**
- **développe-t-elle la coopération et le sens du commun ?**

Ces trois questions permettent d'arrimer l'autonomie aux principes de liberté, d'égalité et de fraternité.

Conclusion

Une gouvernance scolaire plus autonome peut être fidèle aux principes républicains à condition d'être pensée comme une interdépendance organisée, et non comme une indépendance locale. L'autonomie n'est pas un retrait de l'État. Elle est une transformation de son rôle : moins de micro-prescription, davantage de garantie, de régulation, de péréquation et d'accompagnement. Elle n'est pas une liberté sans cadre, mais une liberté responsable. Elle n'est pas une égalité abandonnée aux ressources locales, mais une égalité rendue réelle par l'équité des moyens. Elle n'est pas une juxtaposition d'initiatives, mais une fraternité organisée par la coopération. **L'École de la République doit donc apprendre à conjuguer unité et diversité, cadre et initiative, national et local, liberté et responsabilité.** C'est à cette condition que l'autonomie deviendra non pas une menace pour l'égalité, mais un moyen de mieux faire vivre l'idéal républicain dans la diversité des territoires.



Conclusion

Au terme de ce Livre blanc consacré à l'École de la République, le Grand Orient de France réaffirme une conviction ancienne et toujours vive : l'École n'est pas seulement une institution parmi d'autres ; elle est l'un des lieux essentiels où se construit la promesse républicaine. Elle est ce creuset fragile et décisif où l'enfant devient élève, où l'élève devient citoyen, où chacun peut, par le savoir, la raison, l'esprit critique et la rencontre de l'autre, s'arracher aux déterminismes et prendre part à une destinée commune.

Ce travail n'est pas né d'une posture de circonstance. Il est le fruit d'un engagement collectif, patient et exigeant. Les loges du Grand Orient de France, partout sur le territoire, ont travaillé, débattu, confronté leurs analyses et leurs expériences. Elles ont fait remonter les inquiétudes du terrain, mais aussi les propositions, les espérances, les chemins possibles. La commission obédientielle a su recueillir cette richesse, l'ordonner, la mettre en perspective, en faire un document de réflexion et d'action. Ce Livre blanc témoigne ainsi de ce que la méthode maçonnique peut apporter au débat public : l'écoute, la confrontation fraternelle des idées, le refus des simplifications, la recherche obstinée de l'intérêt général.

À travers ces propositions, le Grand Orient de France ne prétend pas se substituer aux responsables publics, aux enseignants, aux familles ou aux acteurs de l'École. Il souhaite contribuer, avec sa singularité, à une œuvre commune. Cette singularité tient à son histoire, à son attachement indéfectible à la laïcité, à l'émancipation par l'instruction, à la liberté absolue de conscience, à l'égalité réelle des droits et des chances, à la fraternité comme principe vivant et non comme simple devise. Depuis plus d'un siècle et demi, l'obédience porte cette voix : celle d'une République qui ne renonce pas à élever, à unir, à libérer.

L'École de la République traverse aujourd'hui des tensions profondes : inégalités sociales et territoriales, ségrégations scolaires, crise d'attractivité des métiers, fragilisation de l'autorité éducative, montée des assignations identitaires, bouleversements numériques, inquiétudes démocratiques. Mais ces difficultés ne doivent pas conduire au découragement. Elles doivent au contraire appeler un sursaut. L'École n'a pas besoin d'être abandonnée aux nostalgies ni aux renoncements ; elle a besoin d'être repensée, soutenue, protégée et réaffirmée dans sa mission première : former des consciences libres, éclairées, capables de juger par elles-mêmes et de vivre avec les autres.

C'est pourquoi ce Livre blanc porte une espérance. Non une espérance naïve, mais une espérance lucide, exigeante, républicaine. L'espérance que l'École puisse redevenir pleinement ce lieu où l'on apprend à comprendre le monde plutôt qu'à le subir. L'espérance qu'elle demeure le sanctuaire de la raison, de la connaissance et de la liberté de conscience. L'espérance qu'elle soit encore, pour chaque enfant, quelle que soit son origine, son territoire, sa condition sociale ou familiale, la possibilité concrète d'un avenir ouvert.

Le Grand Orient de France place dans l'École de la République une confiance profonde, parce qu'il sait qu'en elle se joue une part essentielle de notre avenir collectif. Défendre l'École, c'est défendre la République elle-même. La servir, c'est préparer des femmes et des hommes capables de liberté, de discernement et de fraternité. C'est cette ambition que ce Livre blanc entend porter : non comme un aboutissement, mais comme une invitation à agir.



COMMISSION OBÉDIENTIELLE
ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE



GRAND ORIENT DE FRANCE

16 rue Cadet - 75009 PARIS

www.godf.org