

Quelle finalité pour quelle École ?

Son Thierry Ly
Rapporteur



QUELLE FINALITÉ POUR QUELLE ÉCOLE ?

Rapporteur
Son Thierry Ly

Anthony Cabrera, Didier Dacunha-Castelle
Mara Goyet, Yannick Loiseau
Marie Poissonnier, Serge Pouts-Lajus
Erwan Rivoallon, Vincent Troger





AVANT-PROPOS



Jean Pisani-Ferry
Commissaire général
de France Stratégie

Les attentes des Français à l'égard de l'École sont considérables, parfois même déraisonnables. L'institution peine à y répondre, et les Français lui en font constamment reproche.

Pour partie, ces attentes sont dues à l'histoire de notre pays, qui a construit patiemment et consciemment le socle de son unité à partir de l'institution scolaire. Elles tiennent, ensuite, aux mutations de la société et à la multiplicité des demandes qui s'expriment à l'égard de l'éducation. Elles résultent, enfin, du contexte économique, social et sociétal actuel : on tient facilement l'École pour responsable du chômage des jeunes, tout particulièrement des difficultés d'accès à l'emploi de ceux qui n'ont pas obtenu les meilleurs diplômes ; on s'alarme de ce qu'elle ne contribue pas mieux à la cohésion de la société française.

Le sentiment de la population française vis-à-vis de l'École est fait d'un mélange de respect historique pour les professeurs, de crainte à l'égard de l'institution, jugée souvent impersonnelle, et d'inquiétude quant au traitement qu'elle réserve aux enfants pris individuellement.

Vue sous l'œil froid des comparaisons internationales, l'École française ne se déshonore pas mais ne brille pas non plus. Le niveau global des acquis des élèves est moyen, et en comparaison avec l'ensemble des pays de l'OCDE, notre système éducatif se signale, on le sait, par sa difficulté à lutter efficacement contre le poids des déterminismes sociaux dans les apprentissages. Le constat est connu, de même que le diagnostic qui souligne notre sous-investissement dans l'enseignement primaire. Un ensemble d'initiatives législatives et programmatiques récentes visent à y répondre.

Chacun a conscience qu'il faut faire davantage. Cependant des moyens supplémentaires, incertains, et des réformes paramétriques, qui s'ajouteront à tant d'autres, ne permettront pas, à eux seuls, de restaurer la confiance. Pour qu'une institution remplisse sa mission, il faut que celle-ci ait été clairement spécifiée, et que ses résultats puissent être appréciés sur la base d'un contrat qui l'engage. Or c'est là l'obstacle : les finalités de l'École sont mal définies.

Faute de questionner les finalités, on empile les objectifs assignés au système scolaire, tous plus prioritaires les uns que les autres. Le premier article (L. 111.1) du code de l'éducation, auquel il revient de désigner les principales missions de l'École, mériterait d'être cité *in extenso*, tant il illustre cette juxtaposition de priorités, toutes valables en elles-mêmes, certes, mais non hiérarchisées et insuffisamment articulées entre elles.

Remettre à plat le contrat entre la Nation et son École suppose de poser, d'une façon transparente et explicite, la question des finalités du système éducatif. C'est précisément ce que le groupe de travail installé à France Stratégie et animé par Son Thierry Ly s'est donné pour objet en préparant le présent rapport.

Cette question des finalités est le plus souvent écrasée dans le débat politique ordinaire ; elle est à la fois occultée par une série de polémiques portant sur des sujets techniques et partiels, et par une tendance désormais bien affirmée à articuler le débat sur les questions scolaires autour de références à un passé mythifié, ou autour de chapelles constituées dont les enjeux sont assez éloignés des réalités vécues par les élèves et les enseignants.

Lorsqu'on prend le temps d'aborder, avec l'ensemble des acteurs de l'éducation, les sujets qui leur apparaissent essentiels, l'interrogation sur les objectifs ne tarde d'ailleurs pas à émerger. Nous avons pu en faire l'expérience lorsque nous avons organisé une vaste concertation autour de ce que devraient être les priorités de la France en matière d'éducation dans la décennie à venir.

Croulant littéralement sous les priorités, l'École en vient à livrer ses acteurs à eux-mêmes, et à leur demander, en définitive, de satisfaire à une exigence implicite : gérer la concurrence entre les élèves et les trier selon leur mérite, autrement dit selon leur capacité à tirer leur épingle d'un jeu scolaire organisé de la façon la plus impartiale qui soit. Telle est la conclusion de la première partie de ce rapport, qui met ainsi au jour la finalité que poursuit de fait le système éducatif, tel qu'il est aujourd'hui organisé.

Dire cela, ce n'est ni mettre en doute l'engagement et le savoir-faire de celles et ceux qui œuvrent, au quotidien, dans les écoles, les collèges et les lycées de notre pays, ni tenir pour rien les efforts sincères des responsables politiques et administratifs qui ont, au fil du temps et tout récemment encore, conçu et déployé d'importantes transformations de notre système éducatif.

C'est en revanche, à l'instar de ce qu'ont pu faire les écrivains utopistes, inviter à se placer à une distance suffisante de la réalité présente pour y observer ce que la force de l'habitude nous empêche de voir. Dégager la finalité implicite que sert aujourd'hui, en partie malgré elle, l'École française permet ainsi de définir ce que seraient d'autres systèmes éducatifs possibles, conçus chacun à partir d'une finalité spécifique.

Tel est le double exercice, essentiellement intellectuel, que propose ce rapport : formaliser des finalités que l'on pourrait assigner à l'École, et concevoir des systèmes adaptés, d'une façon aussi pure que possible, à la poursuite de chacune de ces finalités. En tirant ainsi les fils de trois modèles imaginaires, le rapport a élaboré des Écoles idéaltypiques à partir desquelles il est loisible de construire un débat, sans tricher, sans dissimuler les buts qu'on assigne à telle ou telle réforme, à tel ou tel dispositif.

Mais le travail conduit par ce groupe d'experts de l'éducation ne s'arrête pas là et s'interroge sur la manière d'articuler entre elles les différentes finalités identifiées, sans pour autant retomber dans la juxtaposition indistincte d'objectifs mal hiérarchisés – c'est une façon d'ouvrir le débat, que nous espérons utile.

Si la méthode est inusuelle et si l'exercice que présente ce rapport semble prendre de la distance avec la dictature de l'opérationnalité, l'objectif est bel et bien d'alimenter une réflexion sur le pilotage du système éducatif. Il vise à ce que la question scolaire, qui est si souvent confisquée par des idéologues ou par des techniciens, soit réinvestie, dans toutes ses dimensions. Il a pour ambition de fournir les instruments d'une appropriation du sujet par la société, à la hauteur des enjeux, et de replacer ainsi le débat sur l'École au cœur de la scène publique.

Une telle démarche pourrait d'ailleurs être engagée à propos d'autres institutions qui jouent, comme l'École, un rôle central dans le pacte républicain – par exemple la police ou l'assurance-maladie. Nous y verrions, pour la société française, autant d'occasions de clarifier ce qu'elle attend de ces institutions fondamentales et ce qu'elle est prête à accepter pour leur permettre de répondre à leur mission.



TABLE DES MATIÈRES

SYNTHÈSE	11
INTRODUCTION	19
CHAPITRE 1 – FONCTIONNEMENT ET FINALITÉS DE L'ÉCOLE FRANÇAISE ..	23
1. Constat	23
1.1. Le contenu de l'enseignement.....	24
1.1.1. L'élaboration des programmes.....	24
1.1.2. L'activité d'enseignement.....	28
1.2. Le parcours de l'élève.....	30
1.3. L'organisation du système.....	32
1.3.1. Les enseignants	32
1.3.2. La gouvernance du système	34
1.4. Conclusion	37
2. Quelle(s) finalité(s) le système poursuit-il vraiment ?	39
2.1. Un système neutre et uniforme pour organiser une distribution méritocratique des positions sociales.....	39
2.2. Des causes historiques et culturelles	41
2.3. D'autres finalités poursuivies de manière secondaire	44
2.4. Conclusion : faut-il choisir une autre finalité ?	49
CHAPITRE 2 – DES VISIONS ALTERNATIVES DE L'ÉCOLE	53
1. La préparation au monde professionnel	54
1.1. Enjeux.....	54
1.1.1. Concilier les besoins et l'organisation du monde professionnel avec les contraintes du monde scolaire.....	55
1.1.2. Concilier insertion à moyen terme et adaptabilité de long terme.....	55
1.1.3. Concilier ancrage local et mobilité	56

1.2.	Le contenu de l'enseignement	57
1.2.1.	Déterminer ce qui doit être enseigné	57
1.2.2.	L'activité d'enseignement.....	60
1.3.	Le parcours de l'élève	62
1.3.1.	L'organisation générale du parcours	62
1.3.2.	La transition vers l'enseignement supérieur	66
1.4.	L'organisation du système	67
1.4.1.	Le personnel éducatif.....	67
1.4.2.	Les sites d'enseignement	70
1.4.3.	La gouvernance du système scolaire : quelle répartition des compétences ?	72
2.	L'accomplissement de la personnalité.....	73
2.1.	Enjeux	74
2.1.1.	Concilier bien-être de l'élève et exigence	74
2.1.2.	Concilier émancipation de l'individu et prise en compte de sa socialisation	75
2.1.3.	Concilier diversité potentiellement infinie des parcours et les contraintes humaines et matérielles d'un système scolaire	76
2.2.	Le contenu de l'enseignement	76
2.2.1.	Déterminer ce qui doit être enseigné.....	76
2.2.2.	L'activité d'enseignement.....	81
2.3.	Le parcours de l'élève	84
2.3.1.	L'organisation générale du parcours	84
2.3.2.	L'école élémentaire (6 à 10 ans).....	85
2.3.3.	Le collège (11 à 14 ans) puis le lycée (15 à 17 ans)	85
2.3.4.	La transition vers l'enseignement supérieur	86
2.4.	L'organisation du système	87
2.4.1.	Le personnel éducatif.....	87
2.4.2.	Les sites d'enseignement	88
2.4.3.	La gouvernance du système : quelle répartition des compétences ?	91
3.	La transmission d'une culture commune	92
3.1.	Enjeux	93
3.1.1.	Définir une culture commune légitime	93
3.1.2.	Donner du sens à une culture commune décidée d'en haut vis-à-vis des familles et des élèves	93
3.1.3.	S'efforcer de faire acquérir les savoirs sans céder au tri.....	94

3.2. Le contenu de l'enseignement.....	96
3.2.1. Déterminer ce qui doit être enseigné	96
3.2.2. L'activité d'enseignement.....	98
3.3. Le parcours de l'élève.....	100
3.3.1. L'organisation générale du parcours.....	100
3.3.2. L'absence d'orientation et de redoublement	101
3.3.3. La transition vers l'enseignement supérieur	102
3.4. L'organisation du système	103
3.4.1. Le personnel éducatif.....	103
3.4.2. Les sites d'enseignement.....	104
3.4.3. La gouvernance du système scolaire : quelle répartition des compétences ?	105
DISCUSSION	107
1. Des réformes prioritaires différentes à engager.....	107
1.1. Enjeux d'une transition vers un système scolaire dédié à la préparation au monde professionnel	107
1.2. Enjeux d'une transition vers un système scolaire dédié à l'accomplissement de la personnalité	108
1.3. Enjeux d'une transition vers un système scolaire dédié à la transmission d'une culture commune	110
2. Quelle articulation possible des différentes finalités ?	111
2.1. Complémentarités et divergences entre les modèles	114
2.2. Combiner les modèles.....	117
CONCLUSION	119
COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL.....	123



SYNTHÈSE

Les performances du système scolaire français n'apparaissent pas à la hauteur des attentes dont il fait l'objet. Malgré une mobilisation importante de moyens, il reste caractérisé par des inégalités de réussite importantes, un poids fort de l'origine sociale sur les résultats des élèves, un climat scolaire anxiogène, une insertion professionnelle difficile et lourdement conditionnée par le diplôme, et des enseignants qui s'estiment mal formés et dévalorisés. La difficulté apparente du système scolaire français à se réformer malgré les volontés politiques ne fait que renforcer les déceptions qu'il engendre.

Au-delà de ces constats, le débat public sur l'École, qui se focalise sur des controverses portant sur des points techniques particuliers du fonctionnement du système scolaire, révèle en fait des désaccords implicites mais profonds sur les priorités qu'il faut lui fixer. Les attentes à l'égard de l'École sont tellement nombreuses que ses objectifs n'ont cessé de s'empiler, et avec eux les injonctions contradictoires auxquelles les acteurs de terrain font face. La mobilisation de ces derniers requiert désormais un projet politique cohérent poursuivant des finalités assumées explicitement.

Ce rapport prend le parti d'aborder de front cette question des finalités de l'École. Dans un premier temps, il s'efforce d'analyser le fonctionnement concret du système scolaire français pour comprendre quelle finalité il vise aujourd'hui, de façon plus ou moins explicite. Il envisage ensuite d'autres priorités que l'on pourrait assigner à l'École et les conséquences qu'une telle réorientation aurait sur son organisation et son fonctionnement.

L'uniformité de l'offre et la finalité de sélection méritocratique des élites

Malgré la profusion des objectifs déclarés et le défaut de cohérence générale qui en découle, la manière dont l'École fonctionne concrètement révèle paradoxalement qu'elle oriente l'essentiel de son énergie dans une direction : garantir l'uniformité du système pour faire en sorte que chaque élève bénéficie autant que possible de la même expérience scolaire. Les efforts réels fournis par l'Éducation nationale pour

répondre aux problèmes qu'elle rencontre se heurtent à cette logique profonde qui continue de la structurer et réduit les marges de manœuvre qui permettraient d'atteindre ses autres objectifs. L'élaboration verticale de programmes s'appliquant à l'identique à tous les enseignants et à tous les élèves, la gouvernance centralisée de l'institution, ne laissant qu'une faible autonomie aux établissements, mais aussi la gestion, essentiellement quantitative, de l'Éducation nationale par son administration, tout cela illustre une volonté de placer les élèves dans un dispositif scolaire uniforme sur tout le territoire, isolé de son environnement local et peu enclin à s'adapter aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves. Dans ce cadre uniforme de l'École française, la culture professionnelle dominante des enseignants, notamment dans le second degré, promeut une relation formelle et impersonnelle avec les élèves, contribuant à installer les professeurs dans une posture d'évaluation neutre des capacités des élèves plutôt que d'accompagnement en vue de la progression de chaque enfant. Cette attitude distanciée, combattue dans les faits par nombre d'enseignants, reste toutefois la tendance spontanée, tant la formation des enseignants n'a historiquement accordé qu'une très faible place à la pratique pédagogique et au métier éducatif en général. Il en résulte une École qui tend à considérer l'enfant comme un élève abstrait, ballotté d'un enseignant à l'autre, d'une discipline à l'autre, sans approche longitudinale et collégiale de la part d'équipes pédagogiques peu habituées à la collaboration. Cette fragmentation du parcours scolaire rend les enseignants relativement impuissants pour organiser un accompagnement efficace de l'élève. Elle les déresponsabilise de fait, car ils ne pourraient s'estimer réellement comptables des résultats des élèves que s'ils avaient les moyens d'agir et de voir les effets de leur action.

Cette recherche d'uniformité et de neutralité du système scolaire vis-à-vis de tous les élèves peut s'expliquer par la volonté d'instaurer un cadre dans lequel les écarts de résultats entre les élèves ne pourront pas être attribués à l'École, mais seulement à leur mérite individuel ou à des déterminismes sociaux et familiaux qui ne sont pas de son fait. Dans cette perspective, le système scolaire pourrait être comparé à une fédération sportive qui organise une compétition en cherchant avant tout à s'assurer que les terrains et les règles du jeu sont les mêmes pour tous, de sorte que l'issue de la compétition soit incontestable. Dès lors qu'elles semblent susceptibles d'engendrer une « rupture d'égalité », les tentatives de réforme du système ou les initiatives pédagogiques locales sont fortement critiquées, voire rejetées – sauf si elles ciblent uniquement des élèves en difficulté (implicitement considérés comme en dehors de la compétition pour les places d'élite). Cette interprétation rejoint celle de nombreux analystes du système scolaire selon lesquels la finalité prioritaire de l'École serait de distribuer les positions sociales, en particulier les positions d'élite, en cherchant à le

faire de manière incontestée grâce au critère considéré comme le plus légitime, celui de la réussite scolaire.

Si l'École française semble s'organiser comme un grand terrain de compétition où il revient aux élèves de faire la preuve de leur mérite, c'est avant tout parce que la Nation fait porter à l'École l'essentiel du poids du contrat social méritocratique. La réussite scolaire apparaît comme le principal critère réellement légitime pour mesurer le mérite individuel et donc distribuer les places dans la société. Comme en France « tout se joue à l'école », l'enjeu de la réussite scolaire est tel que l'École ne peut que devenir un lieu de compétition féroce, et le système scolaire le cadre pour garantir l'équité de cette compétition. Toutefois, n'étant pas en mesure d'effacer les déterminismes sociaux qui pèsent sur la réussite scolaire, l'École fait le choix de l'uniformité de l'offre, un pis-aller lui permettant, au moins, de ne pas être accusée de créer des inégalités. En minimisant son impact propre sur la réussite de l'élève, le système scolaire fait en sorte de ne pas être tenu responsable de cette réussite ou de cet échec.

En contraignant à ce fonctionnement uniforme et neutre, la priorité implicite accordée à la finalité de sélection méritocratique des élites entre en conflit avec les autres finalités de l'École, qui ne peuvent alors être poursuivies efficacement : la transmission d'une culture commune, pour former des citoyens cultivés et éclairés et favoriser une cohésion nationale ; la préparation au monde professionnel, pour fournir à la société les compétences professionnelles dont elle a besoin et pour assurer à tous les jeunes l'accès à un emploi ; l'accomplissement de la personnalité de chaque élève, afin de permettre à chaque enfant et adolescent de développer des aspirations et des talents propres dans lesquels il s'épanouit. Dans un tel cadre, les attentes sociales, grandissantes, vis-à-vis de ces finalités ne peuvent qu'être frustrées. On est dès lors amené à se demander s'il ne faudrait pas faire reposer sur le seul enseignement supérieur la tâche de distribuer les positions sociales, pour libérer le système scolaire de ce poids et lui permettre de se consacrer à d'autres missions.

D'autres finalités pour d'autres Écoles

Ces différentes finalités de l'École ne peuvent probablement pas être poursuivies ensemble, simultanément et sur le même plan – il faut donc définir des priorités. Ce rapport entend éclairer les options possibles en la matière, en imaginant à quoi pourrait ressembler un système scolaire qui s'organiserait intégralement pour répondre à l'une des finalités alternatives de l'École, en poussant sa logique jusqu'au bout. Les trois visions ou idéaux-types ainsi élaborés, volontairement radicaux, aident

à comprendre les implications opérationnelles de chaque finalité, tant en ce qui concerne ce que les élèves apprennent et la manière dont ils l'apprennent qu'en ce qui concerne l'organisation générale du système. Ces modèles visent à identifier les réformes prioritaires à engager spécifiquement selon la finalité poursuivie. Mais ils permettent aussi, au vu des points sur lesquels ces modèles convergent et des points sur lesquels ils diffèrent, de mieux envisager les articulations possibles, au sein d'un même système éducatif, entre différentes finalités.

Le premier modèle est dédié à la préparation au monde professionnel. Il a été imaginé de sorte à répondre aux défis spécifiques auxquels un système scolaire est confronté dès lors qu'il doit apporter aux élèves les savoirs et compétences attendues dans la vie active. Le contenu de ce qui est enseigné serait élaboré d'abord au niveau national par une instance pluripartite rassemblant notamment les acteurs du monde socioéconomique et prenant en compte les travaux de prospective portant sur les évolutions probables du monde du travail. Au-delà de ces objectifs fixés au niveau national, le système scolaire serait fortement décentralisé : pour préparer les élèves concrètement au monde professionnel, les apprentissages devraient en effet faire alterner des séquences de cours en milieu scolaire et des séquences d'activités productives, organisées sur des sites professionnels. Le cursus national devrait donc être décliné au niveau territorial afin de s'adapter au tissu socioéconomique local et les établissements scolaires auraient besoin d'une forte autonomie juridique et financière pour mettre en place des partenariats avec les structures d'emplois locales. Le personnel éducatif serait composé d'enseignants capables de concevoir et de gérer des partenariats multiples, avec l'intervention très fréquente d'experts-formateurs ayant une activité professionnelle en parallèle, nécessitant donc un recrutement local. Tout au long de son parcours, l'élève acquerrait ainsi les savoirs et compétences requis dans les différents champs qui structurent le monde professionnel (par exemple, sciences et techniques de la santé, architecture et construction, culture et communication, service public et engagement). Il se spécialiserait progressivement et développerait un profil de compétences personnel, matérialisé par un portfolio d'acquisition de compétences sur lequel ensuite s'appuieraient également l'enseignement supérieur et la formation professionnelle continue, dans une logique de formation tout au long de la vie.

Le deuxième modèle se concentre sur l'accomplissement de la personnalité de chaque élève : il s'agit d'imaginer un système scolaire capable de s'adapter à la singularité de chaque enfant, de l'amener à développer un projet personnel épanouissant et de lui faire acquérir les savoirs spécifiques dont il aura besoin pour accomplir ce projet. Ce modèle fait ainsi le pari d'un système scolaire sans programmes ni curriculum nationaux. À la place, les objectifs d'apprentissage d'un

élève seraient co-construits par les enseignants et l'élève en fonction des domaines qu'il souhaite approfondir. Pour que les élèves soient en mesure de formuler des souhaits, l'équipe pédagogique d'un établissement leur propose un éventail de projets collectifs : chaque élève choisit celui dans lequel il souhaite s'investir, le rôle qu'il souhaite y jouer et, à partir de là, les savoirs qu'il aura besoin d'acquérir. Il ferait ces choix en étant guidé par ses enseignants qui l'aident à construire un parcours personnel cohérent et qui le poussent à se dépasser en permanence en lui fixant des objectifs toujours ambitieux mais atteignables en fonction des savoirs et des compétences qu'il maîtrise déjà. À partir des objectifs fixés pour chaque élève pour une période donnée, les équipes pédagogiques construiraient une offre de cours adéquate pour répondre à la diversité des besoins. Tout au long de leur parcours, les élèves apprendraient ainsi des choses inévitablement différentes selon leurs choix de projets et de cours, et se construiraient ainsi un profil de savoirs et de compétences unique. Ce système scolaire exigerait une autonomie totale des établissements sur les plans juridique, financier mais aussi pédagogique pour pouvoir s'adapter aux profils de leurs publics. Les établissements seraient malgré tout soumis à une évaluation nationale, chargée de vérifier s'ils amènent bien leurs élèves à acquérir de nouveaux savoirs et compétences (sans décider de ce que doivent être ces savoirs et compétences), et les équipes en difficulté pourraient bénéficier d'un accompagnement renforcé.

Le dernier modèle se donne pour but la transmission d'une « culture commune ». À l'opposé du modèle précédent, la mission de l'École consiste ici à transmettre les mêmes savoirs à tous les élèves, ces savoirs étant ceux dont on juge qu'ils sont essentiels pour former des citoyens éclairés et unis. Ce modèle semble être celui qui se rapproche le plus du système scolaire existant, mais débarrassé de la finalité méritocratique de sélection des élites. Il s'agit de pousser l'idée d'une scolarité commune jusqu'au bout : le système devant s'efforcer de faire effectivement acquérir les mêmes savoirs à tous les élèves, sans distinction aucune (ni option ni voie d'orientation) jusqu'à l'enseignement supérieur. Si les objectifs sont identiques pour tous, les moyens n'ont pas de raison particulière de l'être : les équipes pédagogiques devraient disposer de toute l'autonomie nécessaire pour créer un parcours adapté aux spécificités de leur public. Ce modèle embrasse pleinement la logique du socle commun (sans le cumuler avec des programmes annuels) : des objectifs communs pour tous, mais suffisamment peu détaillés et devant être atteints en plusieurs années, laissant ainsi de la latitude pour organiser les enseignements de manière adaptée. C'est de l'hétérogénéité des élèves – hétérogénéité de leurs motivations et de leurs rythmes d'apprentissage notamment – que découlent toutes les difficultés propres à ce modèle, qui présente l'ambition de transmettre les mêmes savoirs à

tous et ne peut donc pas différencier ce que les élèves doivent apprendre, contrairement aux deux modèles précédents. L'exigence pédagogique est ainsi poussée à son sommet : une partie importante du temps scolaire serait consacrée à l'accompagnement de chaque élève, avec des moyens suffisants pour personnaliser réellement cet accompagnement. Un temps important serait également consacré à motiver les élèves pour qu'ils fassent les efforts nécessaires à l'acquisition de cette culture commune constituée de savoirs qu'ils n'ont pas choisis, qui ne peuvent pas tous leur parler spontanément. Ce besoin de motivation des apprentissages est d'autant plus fort que les savoirs scolaires ne se justifieraient plus par le fait qu'ils constituent le critère de sélection pour avancer dans le parcours ou pour accéder aux filières d'élite, comme c'est le cas dans le système scolaire existant. Les enseignants doivent donc réussir à donner du sens et un intérêt à l'acquisition de ces savoirs qui constituent la culture commune. Ils pourraient y être aidés par des sources de motivation extrinsèque telles que des examens nationaux de fin de cycle, mais qui ne sauraient constituer des conditions de passage au niveau suivant (comme le brevet des collèges aujourd'hui par exemple).

La comparaison de ces trois modèles nous amène principalement à deux conclusions. Tout d'abord, ils convergent sur l'autonomie forte accordée aux équipes pédagogiques et aux établissements sur les plans juridique, financier et pédagogique. Là où l'objectif de sélection méritocratique des élites impliquait d'enseigner de manière uniforme, quel que soit, en fait, le contenu de cet enseignement, les trois finalités visées par les modèles alternatifs emportent chacune des conséquences claires sur ce qui doit être enseigné, mais n'imposent pas cette uniformité du mode d'enseignement. Dans les trois cas, les équipes pédagogiques sont ainsi appelées à mettre en place les actions nécessaires selon leur public pour assurer au mieux cette transmission, sans que la différenciation des modalités d'enseignement selon les établissements et les élèves soit un problème. En revanche, les trois modèles ne se retrouvent pas sur le contenu de l'enseignement et les modalités de son élaboration : qui décide ce que les élèves doivent apprendre ? Dans quelle mesure ce contenu peut-il varier entre les territoires, les établissements, voire entre les élèves eux-mêmes ? Quelles sont les missions des personnels éducatifs et quelles doivent être leurs compétences principales ? Les réponses à ces questions fondamentales diffèrent selon la finalité poursuivie, confirmant la nécessité de faire des choix. Cette nécessité de clarifier les objectifs du système scolaire et d'en tirer les conséquences n'implique pas pour autant qu'il faille choisir l'une des trois finalités identifiées aux dépens des deux autres : il est en particulier envisageable de différencier plusieurs temps scolaires aux finalités différentes. En effet, si chaque modèle a été pensé comme un tout cohérent sur l'ensemble du parcours d'un élève, il est possible de

combiner les modèles entre eux sur différents temps (un cycle par finalité, ou un tiers de la semaine dédié à chaque finalité par exemple). De multiples combinaisons peuvent être envisagées, tant que chaque temps reste explicitement dédié à une finalité prioritaire : une condition nécessaire pour maintenir la cohérence du système et la clarté du sens de l'action éducative pour tous les acteurs de l'éducation.



INTRODUCTION

Le système scolaire français est confronté à de grandes difficultés. Malgré une mobilisation massive de moyens, il reste caractérisé par des inégalités de réussite importantes avec un poids fort de l'origine sociale sur la réussite des élèves. Les comparaisons internationales révèlent que le climat scolaire est anxiogène pour les élèves français, qui semblent peu s'épanouir à l'école par rapport à leurs camarades étrangers. L'insertion professionnelle se révèle également difficile, tandis que l'école est critiquée pour ne pas suffisamment développer les compétences transversales requises dans le monde du travail (autonomie, créativité, collaboration, etc.). Les enseignants s'estiment mal formés et dévalorisés.

Ce diagnostic peut sembler trop dramatique. Notre système scolaire fonctionne malgré tout, bien que sa position soit systématiquement moyenne par rapport aux autres pays de l'OCDE¹. Il répond néanmoins à un sentiment largement partagé dans notre pays : notre école va mal. Ce sentiment s'explique d'abord par l'ampleur des attentes des Français à l'égard de cette institution, confirmée par la hauteur des investissements publics dans ce domaine². Formation et insertion professionnelle, vivre-ensemble, formation du citoyen, transmission des savoirs et de la culture, bien-être et épanouissement, développement de la personnalité, lutte contre les inégalités sociales : l'École semble devoir être sur le front de toutes les difficultés que notre société rencontre. Chaque fois qu'un problème surgit, nous voulons préparer nos jeunes à y faire face dès leur plus jeune âge, et nous confions aux enseignants une nouvelle mission. Cette accumulation constante d'objectifs mal priorisés pose de grandes difficultés, au-delà des déceptions qu'elle entraîne inévitablement.

¹ Agacinski A., Harfi M. et Ly S. T. (2016), « [2017/2027 – Quelles priorités éducatives ?](#) », France Stratégie, mai.

² La dépense intérieure d'éducation s'élève pour l'année 2014 à 146 milliards et la contribution de l'État à 83,8 milliards, faisant de la France l'un des premiers pays au monde en termes d'investissement dans l'éducation (source DEPP, voir « [L'éducation nationale en chiffres](#) » sur le site education.gouv.fr).

Sur le plan éducatif d'abord, elle contribue au sentiment d'impuissance des acteurs de terrain qui ne s'estiment pas en mesure de réaliser tout ce qui est attendu d'eux, et peuvent en venir à douter d'eux-mêmes ou du sens de leur travail. L'absence d'un pilotage cohérent de l'action éducative autour de quelques objectifs clairs et explicites (incluant une formation efficace des équipes, un réel accompagnement et des outils d'évaluation construits autour d'indicateurs pertinents) fait que chaque nouvelle injonction est perçue comme incantatoire, ce qui rend la mobilisation des acteurs toujours un peu plus incertaine.

À une échelle plus globale, l'empilement des objectifs non priorisés entretient une grande confusion sur les finalités des politiques éducatives. Le débat public se retrouve régulièrement bloqué autour d'un point particulier du fonctionnement du système dont on se demande s'il convient de le réformer ou non (les options au collège, le baccalauréat, les programmes d'histoire, les notes, les disciplines, etc.), alors que les désaccords portent au fond sur la vision globale de l'École et de ses finalités, du rôle qu'elle doit jouer dans la société et de ses objectifs prioritaires. Chaque remise en question du fonctionnement actuel du système se focalise sur certains objectifs de l'école au détriment des autres, jugés implicitement secondaires. C'est à ce niveau des objectifs que le débat doit donc être explicitement mené. Notre capacité à nous accorder sur une politique éducative exige de l'inscrire dans une stratégie cohérente, une vision systémique et assumée de l'École et de ses priorités. Cette vision ne peut pas se contenter d'afficher des mots d'ordre comme l'« égalité », l'inclusion, la mixité ou la réussite de tous, mais doit se construire autour d'objectifs opérationnels qui explicitent ce qui doit être fait avec les élèves sur le terrain.

La démarche

Partant de ce constat, France Stratégie a constitué un groupe de travail chargé de conduire une réflexion portant sur les finalités du système éducatif, en se restreignant au périmètre de l'enseignement scolaire (hors enseignement supérieur). Ce travail s'est effectué en deux temps, qui ont abouti aux deux chapitres de ce rapport.

Le premier chapitre se focalise sur le système scolaire tel qu'il est aujourd'hui. Il a pour objet d'élucider la ou les finalités que, dans son fonctionnement effectif, le système scolaire traite concrètement comme sa priorité. De l'organisation générale du système et du parcours de l'élève jusqu'aux pratiques de terrain dans les établissements et les classes, un faisceau d'éléments cohérents converge vers l'idée, déjà avancée par nombre d'observateurs et experts de l'École, que celle-ci cherche avant tout à garantir l'égalité formelle des élèves devant le système scolaire ; cette pratique est sous-tendue par une vision méritocratique de l'École, garante de l'équité

de la compétition scolaire pour la répartition des places sociales et notamment la sélection des élites. Les nombreuses forces internes et externes qui pressent pour un changement de paradigme, pour une meilleure prise en compte des autres finalités de l'École, et les diverses réformes qui ont voulu concourir à donner plus de poids à d'autres objectifs ne semblent pas parvenir à remettre en question cette vision. Malgré de multiples initiatives ministérielles et les efforts des enseignants, celle-ci persiste à structurer profondément le système, de sorte que les évolutions réelles qu'a connues le système scolaire ont souvent abouti à placer les acteurs face à des injonctions contradictoires, sans nécessairement changer la réalité du terrain. L'objectif d'égalité de l'offre détermine si fortement l'organisation de notre système scolaire que ses autres missions ne peuvent être prises en charge que de manière seconde.

Le second chapitre du rapport propose alors de réfléchir aux visions alternatives de l'École. Quelles autres finalités pourrait-on assigner à l'École ? Et pour chacune de ces finalités, sur quelles bases pourraient être fondés l'organisation et le fonctionnement du système scolaire, dans un souci de cohérence globale ? Le but est ici d'éclairer les différentes visions possibles et leurs implications respectives en matière de priorités éducatives. Il s'agit également, par la confrontation de ces visions, d'identifier dans quelle mesure les différentes finalités de l'École peuvent être articulées entre elles ou non. Ce rapport étudie trois finalités distinctes, qui dessinent autant de projets essentiellement différents quant au contenu et au fonctionnement de l'enseignement : la préparation des élèves au monde professionnel, l'accomplissement de leur personnalité et la transmission d'une culture commune.

Nous avons choisi de faire ce travail en nous adonnant à un exercice original, qui a consisté à imaginer les bases de l'organisation d'un système scolaire français qui serait entièrement cohérent avec la réalisation de l'une ou l'autre de ces trois finalités. Ces visions idéaltypiques ou « modèles » d'École sont volontairement radicales. Elles doivent ainsi être lues comme des expériences de pensée mettant en évidence, par leur radicalité et leur caractère systémique, les difficultés spécifiques posées par chaque finalité et les contraintes particulières qu'elles font peser sur le système scolaire. Le caractère utopique de ces modèles est assumé : il ne s'agit pas de penser que le système pourrait être ainsi entièrement et instantanément refondu sans tenir compte de l'existant, ni qu'un système puisse se contenter de poursuivre une finalité unique. L'objectif de ces modèles est d'éclairer les directions vers lesquelles une stratégie réaliste de réforme éducative pourrait s'orienter. Toutefois, le présent rapport n'a pas pour vocation de préconiser l'une ou l'autre de ces orientations.

L'ensemble de ce travail a été mené pendant huit mois par un groupe d'experts qui se sont réunis mensuellement de novembre 2015 à juin 2016. L'élaboration des modèles idéaltypiques d'École nous a poussés à constituer un groupe de dix experts et acteurs de terrain, en nombre suffisamment réduit pour s'engager dans cet exercice d'imagination non contraint par les paradigmes existants, tout en disposant de l'expertise collective suffisante sur la réalité du fonctionnement du système scolaire français (métier d'enseignant, de chef d'établissement, de formateur d'enseignants, rôle de l'administration centrale, des collectivités territoriales, élaboration des programmes), et de ses interactions avec la société civile et les acteurs socioéconomiques.

Le rapport qui suit est constitué essentiellement de trois parties. Il dresse en premier lieu un constat et élabore un diagnostic sur les finalités poursuivies dans les faits par le système scolaire existant (*Chapitre 1*). Il décrit ensuite les modèles idéaltypiques d'École répondant respectivement à chacune des trois finalités que nous avons identifiées (*Chapitre 2*). Enfin, avant de conclure, il discute les implications politiques de ces modèles compte tenu du système existant, ainsi que les articulations possibles entre ces modèles et un modèle unique à inventer (*Discussion*).



CHAPITRE 1

FUNCTIONNEMENT ET FINALITÉS DE L'ÉCOLE FRANÇAISE

Ce premier chapitre expose de façon synthétique le fonctionnement général du système scolaire français. La description ne se veut pas exhaustive : l'accent est délibérément mis sur certains traits saillants du fonctionnement de l'institution scolaire française et de son histoire qui permettent de comprendre les logiques profondes qui la traversent et les finalités qu'elle poursuit de fait, en dépit des réformes et des initiatives qui cherchent à la transformer.

1. Constat

Le constat se concentre sur trois dimensions du fonctionnement du système scolaire. Il débute par le cœur même de l'activité scolaire, c'est-à-dire le contenu de l'enseignement : comment est déterminé ce que les élèves doivent apprendre, qu'est-ce qui est finalement transmis aux élèves et comment est assuré l'enseignement sur le terrain ? Nous analysons ensuite la logique générale qui structure le parcours scolaire de l'élève, du début de la scolarité primaire à 6 ans à la fin de la scolarité secondaire à 18 ans, ainsi que la transition forte qui marque le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Enfin, nous décrivons l'organisation du système scolaire, en matière de recrutement et de formation des enseignants, puis de gouvernance¹.

¹ Cette structure tripartite sera également utilisée dans la deuxième partie du rapport comprenant les trois modèles idéaltypiques.

1.1. Le contenu de l'enseignement

1.1.1. L'élaboration des programmes

Le système scolaire français est caractérisé par la très forte centralisation de l'élaboration de ce que les élèves doivent apprendre. Les contenus d'enseignement sont déterminés au niveau national et s'imposent à tous les élèves et d'abord à tous les enseignants. Ces derniers ne disposent en théorie que d'une faible marge de manœuvre dans la détermination de ce qu'ils enseignent, car ils doivent suivre des programmes en vigueur qui sont encore, en attendant de prochaines évolutions, relativement chargés et détaillés. À l'exception de ceux des formations professionnelles, ces programmes ont été élaborés de manière assez fermée sur le monde scolaire et universitaire, avec peu d'appropriation par les acteurs de la société civile (issus de l'univers associatif, économique ou de la santé par exemple).

Une définition uniforme et verticale de ce qui doit être enseigné

Le système scolaire français est caractérisé par des objectifs pédagogiques uniformes sur l'ensemble du pays, s'appliquant à tous les élèves. Même l'enseignement privé, qui accueille 17 % des élèves, est à 98 % « sous contrat », signifiant entre autres qu'il doit suivre les mêmes programmes nationaux que l'enseignement public, en contrepartie de quoi l'État finance la rémunération des enseignants.

Cette logique uniforme et verticale est une caractéristique historique de notre système éducatif. À partir de la Révolution française, l'État définit ce qui doit être enseigné. L'École est alors au centre du projet politique révolutionnaire car il lui est demandé de garantir le respect de l'égalité de droits des citoyens de la Nation et de cimenter le sentiment national contre les influences contrerévolutionnaires : l'Église, soutien de la monarchie de droit divin et jusque-là détentrice du monopole scolaire ; une partie de la noblesse qui combat la Révolution et s'associe souvent aux particularismes régionaux ou locaux ; les monarchies voisines. Tout au long du XIX^e siècle, l'État organise progressivement la logique centralisée de la conception des contenus d'enseignement. Le résultat de ce processus est que le pouvoir exécutif, représenté par le ministère de l'Éducation nationale, détermine une orientation générale, que les professionnels de la production de savoir et de l'enseignement, tous fonctionnaires, déterminent les contenus, conçoivent leur transformation en savoir scolaire (ce qu'on appelle la transposition didactique), rédigent les instructions d'application (ce sont ces instructions que lisent les enseignants et les rédacteurs de manuels) et en vérifient l'exécution par les enseignants dans les classes.

Notons que dans les pays où la constitution de l'identité et de l'unité nationale n'a pas reposé sur l'action volontariste de l'État au cours d'une phase de crise, mais sur un consensus politique, religieux et/ou culturel lentement établi (l'Angleterre et sa monarchie constitutionnelle, les États-Unis et leur Constitution qui sacralise les libertés individuelles, l'Allemagne et son association de principautés puis de *Länder* avec une langue commune), le contrôle de l'instruction et des contenus enseignés est laissé aux instances politiques locales. L'École n'y est pas autant chargée de construire la cohésion nationale.

La coexistence de programmes scolaires et d'un socle commun nationaux

La deuxième propriété historique du système français est d'élaborer au niveau national des programmes scolaires détaillés, décrivant très précisément ce qu'un élève doit apprendre à chaque niveau, voire à chaque moment de la scolarité, mais aussi très chargés, laissant – en théorie – très peu de marges de manœuvre aux enseignants. À l'inverse, beaucoup de pays se placent essentiellement dans une logique dite « curriculaire », consistant sur le plan des contenus à élaborer, au niveau national, un cadre fixant des objectifs pédagogiques plus larges, en laissant le soin aux équipes d'enseignants d'élaborer localement des programmes précis selon leur vision pédagogique et les besoins des élèves¹.

L'introduction de cette logique de curriculum a été esquissée en France avec le socle commun des connaissances et des compétences, instauré par un décret de 2006². Néanmoins, les programmes annuels ont continué à être rédigés (notamment en 2008) indépendamment de l'existence de ce socle, qui avait donc un statut curieux : il ne se substituait pas aux programmes mais était pensé comme une sorte de viatique minimal inclus au milieu de programmes plus ambitieux, dont l'assimilation complète reste l'objectif pour l'élite. À la suite de ce premier socle, les responsables politiques

¹ Le principe du « curriculum » ne s'arrête pas à la question des contenus : il recouvre tous les déterminants de l'expérience d'apprentissage des élèves, incluant par exemple les méthodes d'évaluation en classe et aux examens ou la formation des enseignants. Voir Gauthier R.-F. (dir.) (2001), « Le curriculum dans les politiques éducatives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, avril.

² La constitution d'un socle commun fait suite au [rapport sur l'avenir de l'école](#), réalisé au terme du débat national de 2004, lancé par Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre, et Luc Ferry, ministre de l'Éducation nationale, et coordonné par la commission Thélot. Toutefois, l'idée du socle commun trouve son origine dans les débats sur la genèse du collège unique : le modèle du collège unique devait-il être celui des cours complémentaires avec des professeurs bivalents et des savoirs définis comme le prolongement du primaire, ou celui des lycées avec des enseignants formés à l'université et des savoirs déclinés à partir des savoirs universitaires ? C'est le second modèle qui l'a emporté, mais son échec permanent a entretenu le débat qui s'est progressivement déplacé vers celui de la définition d'un socle commun de connaissances et de compétences.

ont cherché à accentuer la démarche curriculaire. Les nouveaux programmes qui entrent en vigueur à la rentrée 2016 ont été rédigés pour la première fois comme des déclinaisons du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, prévu par la loi de 2013 et publié dans un décret de mars 2015. Ce socle organise les objectifs d'apprentissage par cycles de trois ans couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire (école primaire et collège) et permettant aux enseignants, en théorie, d'adapter plus facilement les apprentissages aux rythmes des élèves. Toutefois, la coexistence entre un texte de type curriculaire et des programmes d'enseignement détaillés, tous élaborés au niveau national, persiste alors qu'elle ne se retrouve dans aucun autre pays européen¹. Malgré des progrès significatifs avec le socle de 2015, peu de communication est réalisée sur les objectifs du socle auprès du grand public et même des enseignants, si bien que le socle reste encore relativement confidentiel et souvent considéré comme accessoire par rapport aux programmes.

Des contenus élaborés de manière fermée sur le monde scolaire

Enfin, la conception des contenus de l'enseignement souffre d'un déficit de légitimité. L'élaboration des programmes scolaires et du socle commun est aujourd'hui coordonnée par le Conseil supérieur des programmes (CSP). Le CSP a été instauré en 2013 et succède au Conseil national des programmes (CNP), qui avait été supprimé en 2005.

Initialement, la création du CNP en 1989 répondait à la volonté politique d'ouvrir la réflexion sur les programmes et de réduire le pouvoir historique de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN). À partir de la fin du XIX^e siècle, ce sont en effet les corps d'inspection (secondaire et primaire) qui construisent les programmes à partir des directives très générales du pouvoir exécutif et en consultant des experts (universitaires, enseignants des classes préparatoires, professeurs d'écoles normales pour l'école primaire, associations disciplinaires d'enseignants). Les savoirs universitaires ont un poids très important dans ces programmes, pour deux raisons. D'une part, la quasi-totalité des acteurs est de formation universitaire. D'autre part, les universités pèsent fortement sur les programmes des concours car elles assurent historiquement la préparation des concours de recrutement des enseignants du secondaire (elles ont en charge celle des enseignants du primaire depuis la création en 1989 des Instituts universitaires de formation des maîtres, IUFM). Par conséquent, ces concours et la formation des étudiants reposent sur des savoirs structurés par les

¹ Gauthier R.-F. et Florin A. (2016), *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative*, Terra Nova, mai, 72 p.

disciplines universitaires, qui déterminent donc en définitive la forme des savoirs enseignés à l'école.

Cette prédominance des disciplines, représentées par les différents collèges de l'Inspection générale, finit par être tenue en partie responsable des difficultés scolaires. Si elle est censée apporter une expertise pédagogique précieuse, tenant compte des contraintes de la transposition didactique des programmes, l'Inspection est souvent jugée excessivement conservatrice parce que attachée à une segmentation des savoirs en disciplines scolaires héritées de la fin du XIX^e siècle, dont certaines ont perdu tout sens aujourd'hui : sciences de la vie et de la terre séparées de la chimie, elle-même associée à la physique, histoire associée à la géographie, options musique et arts plastiques réservées aux élèves littéraires, etc. L'Inspection générale s'attire ainsi la critique des universitaires-chercheurs, en cherchant à maintenir des savoirs certes universitaires mais structurés de manière obsolète. De fait, chaque discipline constitue un territoire défendu par les enseignants et leur collège d'inspection, avec un intérêt corporatiste certain : plus la discipline a d'heures enseignées devant les élèves, plus elle a de postes et plus elle a de pouvoir pour imposer ses conceptions de l'enseignement et pour défendre les intérêts de ses enseignants.

Dans ce contexte, le CNP avait deux objectifs. Le premier était d'aboutir à un processus d'élaboration des programmes qui tienne mieux compte de l'évolution des savoirs et des progrès de la recherche, en associant à leur élaboration des universitaires-chercheurs. Le deuxième était de rendre la fabrique des programmes plus transparente et démocratique, en associant aux inspecteurs généraux et aux universitaires-chercheurs, tous de culture universitaire, des représentants de la société civile. La suppression du CNP en 2005 a rendu la conception des programmes particulièrement opaque, d'où son rétablissement sous la forme du CSP en 2013.

Comme le CNP avant lui, le CSP n'est pas vraiment parvenu à associer la société civile à l'élaboration des programmes. L'une des raisons en est que les membres de ces conseils ont confié, en pratique, la rédaction des programmes à des groupes de travail disciplinaires composés d'universitaires, d'inspecteurs généraux et d'enseignants. Les acteurs extérieurs au système scolaire ou universitaire en sont absents et sont minoritaires dans le CSP. Par conséquent, le mode actuel d'élaboration des programmes tient relativement peu compte des besoins qui pourraient être formulés par la société civile.

1.1.2. L'activité d'enseignement

Sur le terrain, nous souhaitons souligner deux caractéristiques de l'enseignement dans le second degré : premièrement, les rapports entre enseignants et élèves sont souvent impersonnels et distants et, deuxièmement, l'accompagnement des élèves est faible et éclaté, ce qui tend à déresponsabiliser les professionnels.

Des rapports impersonnels entre enseignants et élèves dans le second degré

Le recrutement des enseignants du second degré et leur formation, bien plus centrée sur la maîtrise d'une discipline que du métier éducatif en général, les conduisent souvent à considérer la transmission de leur discipline comme leur mission principale, plutôt que l'éducation des enfants. Par conséquent, alors que les enseignants du premier degré entretiennent généralement un rapport de proximité avec les enfants, les rapports quotidiens des enseignants du second degré aux élèves sont plus souvent impersonnels, caractérisés par une mise à distance des élèves. Ce rapport à l'élève est remis en question de manière croissante par les enseignants dans leur pratique du métier, mais il semble que la culture professionnelle dominante promeut toujours une posture consistant à garder ses distances avec l'histoire et la vie personnelles des enfants et adolescents. Le recrutement et la formation ne promeuvent pas non plus l'empathie vis-à-vis des élèves, ce qui incline d'autant plus les enseignants à adopter une posture similaire à celle d'un juge-arbitre, qui doit évaluer sobrement les capacités de chacun sans tenir compte des circonstances personnelles. Le rapport des enseignants avec les parents poursuit cette même logique : la culture professionnelle enseignante est caractérisée dans le second degré par de la distance, voire de la méfiance à l'égard des parents, plutôt que par une coopération étroite qui aiderait à comprendre et accompagner l'enfant¹.

La posture spontanée de l'enseignant du second degré en France est d'effacer sa personne pour incarner l'institution de manière distanciée, transmettre sa discipline de manière neutre et évaluer objectivement la capacité des élèves à se l'approprier. Beaucoup d'enseignants refusent évidemment cette posture caricaturale de leur métier, qui les empêche de se mettre au service de la réussite de tous les élèves en considérant chaque élève dans sa globalité pour tenir compte de sa personnalité et de ses problématiques qui dépassent souvent le cadre de l'école. Cette démarche

¹ « Le système scolaire français ne possède pas de culture de la coopération avec les parents. Dans la logique républicaine, la question du rapport aux familles se réduit plutôt à la "bonne distance" qu'il faut maintenir entre l'école et ses usagers. » Source : Kherroubi M. (dir.) (2008), *Des parents dans l'école*, Toulouse, Erès.

reste toutefois plus faible en France qu'ailleurs : dans l'enquête PISA 2009, 53 % des élèves français se déclaraient d'accord avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être », contre 66 % dans le reste de l'OCDE.

L'absence d'approche globale de l'élève

Dans le second degré, l'enseignement se caractérise également, malgré les efforts des acteurs de terrain, par l'absence d'une véritable approche globale, intégrée et longitudinale de l'enfant, parfois contre les aspirations des acteurs de terrain. Le vécu scolaire de l'enfant est en effet profondément fragmenté : un élève passe son année scolaire avec des enseignants qui travaillent peu en équipe¹ et ignorent souvent ce qui se passe pour lui dans les autres classes, avant de changer l'année suivante d'enseignants et de camarades de classe (sauf démarche spécifique et très volontaire du chef d'établissement ou d'une équipe pédagogique). Notons que l'importance des disciplines dans la formation des enseignants, comme nous l'avons souligné plus haut, participe au déficit des enseignants au travail en groupe transversaux pluridisciplinaires, et réduit par là leur capacité à mener des projets d'équipe.

Alors que les conseils de classe pourraient être le lieu adéquat pour que l'équipe pédagogique prenne le temps d'analyser précisément les réussites et les difficultés de chaque élève afin de coordonner un enseignement adapté en vue de le faire progresser, l'absence d'approche globale de l'élève en fait souvent le lieu du jugement trimestriel distancié, discipline par discipline, et l'essentiel du temps est consacré à l'attribution des divers avertissements ou félicitations selon que l'élève apparaît conforme ou non à l'élève idéal dans l'imaginaire collectif de l'institution scolaire. Ces récompenses ou mises en garde reflètent bien la logique consistant à renvoyer à l'élève (ou à sa famille) sa propre responsabilité dans la réussite ou l'échec, comme si les résultats ne dépendaient que de lui. L'acceptation de ce postulat est facilitée par la fragmentation de l'expérience d'apprentissage de l'élève. En diluant la responsabilité du parcours de l'élève entre une myriade d'enseignants qui se coordonnent peu, l'institution scolaire réduit les possibilités d'agir efficacement pour faire réussir l'élève, au point où les enseignants ne peuvent plus vraiment être estimés comptables de ses résultats.

¹ Le fonctionnement en équipe, les pratiques collaboratives ou les pratiques d'enseignement alternatives sont largement sous-représentés en France. Le métier d'enseignant s'exerce essentiellement de manière individuelle : 78 % des enseignants disent ne jamais observer la manière dont travaillent leurs collègues contre 45 % en moyenne dans les autres pays. Source : « [TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ?](#) », *Note d'information*, n° 23, DEPP, MENESR, juin 2014.

1.2. Le parcours de l'élève

Un parcours historiquement construit par paliers à franchir par l'élève

La manière dont le parcours de l'élève est structuré participe de la même logique de déresponsabilisation du système scolaire à l'égard des résultats des élèves.

Historiquement, le parcours scolaire de l'élève a été pensé dans une logique de paliers successifs : chaque niveau scolaire est un palier et l'élève passe au palier suivant s'il a acquis les savoirs prévus par le programme scolaire ; sinon, il redouble. C'est ainsi l'élève qui porte *in fine* la responsabilité de son parcours. Cette vision du parcours de l'élève tranche avec une autre vision qui considère que toute année scolaire est une année d'éducation consistant à prendre chaque élève là où il en est et à le faire progresser autant que possible. Dans ce paradigme, le redoublement n'a pas vraiment de sens, car il ne s'agit pas pour l'élève de réussir à atteindre des objectifs d'apprentissage pour être autorisé à « passer » d'un niveau à l'autre. Les équipes pédagogiques sont ici beaucoup plus responsabilisées : si certains élèves progressent trop peu au cours d'une année, elles en subiront une partie des conséquences car elles seront confrontées à une hétérogénéité plus forte des élèves l'année suivante. Les équipes pédagogiques sont ainsi fortement incitées à consacrer tous leurs efforts jusqu'à la fin de l'année pour que chaque élève progresse autant que possible et acquière au maximum les savoirs prévus, car le redoublement n'est pas une échappatoire possible.

Sous l'impulsion des gouvernements successifs, le système scolaire français passe progressivement de la première à la seconde logique, comme en attestent la fin progressive des redoublements et l'importance croissante du socle commun à acquérir sur des cycles de trois années, par rapport aux programmes scolaires annuels. Toutefois, le chemin est encore long : les programmes scolaires annuels prédominent encore largement dans l'esprit des acteurs, de sorte que la fin du redoublement est plus souvent vécue comme une politique de réduction des coûts que comme un changement de paradigme du parcours de l'élève et du rôle d'une année scolaire. Par ailleurs, l'orientation entre des voies d'enseignement hiérarchisées en fin de 3^e puis en fin de 2nde générale et technologique, bien plus fondée sur l'échec que sur le choix des élèves, maintient sur la fin du parcours secondaire une logique de sélection qui persiste à faire peser sur les élèves la responsabilité de leurs résultats scolaires.

La transition premier degré – second degré

Le parcours de l'élève se caractérise par une transition entre deux cycles d'enseignement, le premier et le second degré, organisés très différemment alors que l'école unique (sans filières) s'étend désormais jusqu'à la fin du collège. Cette transition résulte des choix effectués entre 1959 et 1975, au cours de la constitution du collège unique. Le choix principal portait sur le modèle pédagogique et programmatique qui devait fonder le fonctionnement de ce collège unique.

Le premier modèle était inspiré du lycée, qui préparait alors le baccalauréat dès la 6^e et était destiné aux enfants des milieux les plus instruits, auxquels se joignait une minorité d'excellents élèves boursiers des milieux populaires. Les enseignants étaient formés à l'université, et la pratique pédagogique dominante était celle du cours magistral que les élèves devaient s'approprier sans autre aide que celle de leurs familles (si elles étaient capables de le faire). Le second modèle était celui des cours complémentaires, qui proposaient un approfondissement des savoirs acquis à l'école primaire plutôt qu'une préparation au baccalauréat ; ils comportaient également des enseignements préprofessionnels. Ils étaient, quant à eux, plutôt destinés à des enfants de milieux populaires jugés aptes à poursuivre des études, mais de niveau insuffisant pour entrer au lycée. Leurs professeurs étaient d'anciens instituteurs qui enseignaient deux matières (en général français-histoire/géographie, français-anglais ou mathématiques-sciences). Ils étaient redevables d'une obligation de service plus importante (27 heures) qui leur permettait d'assurer un accompagnement et un encadrement vigilant d'élèves qui ne disposaient pas d'un capital culturel élevé dans leur famille.

C'est le modèle du lycée qui a été finalement choisi, pour de multiples raisons, notamment corporatistes et politiques. Pour beaucoup d'experts, ce choix est aujourd'hui considéré comme la cause originelle des difficultés du collège unique, censé éduquer tous les élèves d'une classe d'âge avec une organisation qui était pensée pour une élite sociale et/ou scolaire. En particulier, ces difficultés s'observent dans la brutalité de la transition qui intervient entre le CM2 et la 6^e, soit au milieu de la scolarité pourtant obligatoire et commune à tous, entre un premier et un second degré d'enseignement organisés très différemment. Les élèves passent ainsi d'un encadrement fort par un enseignant unique à de multiples enseignants qu'ils voient peu en comparaison, sans moyens suffisants accordés à un accompagnement personnalisé. Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué, les rapports entretenus par les enseignants du second degré avec les élèves sont généralement plus distancés et impersonnels par rapport à ceux du premier degré.

1.3. L'organisation du système

1.3.1. Les enseignants

Le mode de gestion du personnel éducatif se caractérise par un recrutement et une affectation centralisés, qui répondent à un objectif d'équité entre les enseignants mais ne répondent pas nécessairement aux besoins du terrain. Ce manque d'adaptation aux besoins est accentué par une formation peu centrée sur les compétences pédagogiques.

Le recrutement et l'affectation des enseignants

D'abord, les enseignants sont tous recrutés sur concours d'État, au niveau national pour les enseignants du secondaire et au niveau académique pour ceux du primaire. Les enseignants sont des fonctionnaires dans l'enseignement public et des contractuels de l'État dans le privé sous contrat. Le recrutement sur concours est hérité de l'institution républicaine de la fonction publique, le concours contrôlé par l'État et ses services étant considéré comme garant de l'égalité devant l'emploi et d'équité du recrutement.

Dans l'enseignement public, les enseignants sont affectés aux établissements par l'État et ses services déconcentrés, les établissements n'ayant quasiment aucune prise sur les enseignants qui leur sont affectés (contrairement à l'enseignement privé). L'affectation des enseignants est ainsi pensée avant tout dans une logique d'équité vis-à-vis des enseignants et non d'efficacité vis-à-vis des élèves, en fonction des besoins pédagogiques autres que quantitatifs. Ce problème est souvent soulevé en ce qui concerne les établissements accueillant de nombreux élèves en difficulté, qui nécessiteraient d'y affecter ou d'y recruter des enseignants disposant des compétences spécifiques pour y faire réussir les élèves et investis dans un projet d'équipe de long terme. Malgré des incitations substantielles pour amener les enseignants à venir et rester dans l'enseignement prioritaire, le mode de recrutement, d'affectation et de mobilité actuel aboutit toujours à un *turn-over* très élevé des équipes dans ces établissements, où sont massivement affectés des enseignants en tout début de carrière, qui compensent certes en partie leur inexpérience par leur dynamisme, mais qui, pour la plupart, s'en vont au bout de peu d'années dès qu'ils ont accumulé les points nécessaires pour être affectés dans un autre établissement.

La formation des enseignants

Ensuite, la formation des enseignants est centrée sur les savoirs académiques, leur épistémologie et leur didactique. La place de la formation à la pédagogie, définie

comme pratique professionnelle pour l'acquisition par chaque élève de connaissances et de compétences mobilisables, y est en contrepartie encore faible¹ malgré de réels besoins de développement professionnel exprimés par les enseignants. L'une des explications à cette faible part de la pédagogie dans la formation des enseignants tient au fait que le recrutement intervient tard dans les études (en fin de 1^{re} ou de 2^e année de master, le plus souvent à l'issue d'une licence consacrée à une discipline en particulier), si bien que les nouveaux enseignants ont eu très peu d'occasions de pratiquer leur futur métier sur le terrain – excepté au cours d'un stage à mi-temps organisé durant la deuxième année de master, donc à la toute fin de leurs études.

Le problème est accentué pour la formation des enseignants du secondaire, d'abord structurée par les disciplines académiques. L'ancrage disciplinaire de la formation en France s'observe également dans le faible développement de la bi- ou multidisciplinarité chez les enseignants, comparé aux systèmes étrangers. Par conséquent, le recrutement porte davantage sur l'appétence des individus pour leur discipline que sur la capacité à relever les défis pédagogiques de l'activité d'enseignement à tous les élèves d'une classe d'âge, dans leur hétérogénéité.

La faible place accordée à la pédagogie dans la formation des enseignants du secondaire par rapport au primaire résulte également d'un héritage historique qui clivait la formation en fonction des deux finalités divergentes du primaire et du secondaire. D'un côté, une formation pédagogique d'éducateur/enseignant dans les écoles normales du primaire pour préparer des instituteurs du peuple à la double finalité du primaire : assurer, d'une part, l'instruction de base nécessaire pour le reste de l'existence, et d'autre part la formation du citoyen et l'adhésion aux principes de la République. De l'autre côté, une formation universitaire savante suivie d'une très brève formation « professionnelle » par compagnonnage pour le secondaire, dont la finalité était la formation intellectuelle des futures élites, elles-mêmes le plus souvent recrutées dans les catégories sociales déjà instruites et cultivées.

¹ 40 % des enseignants ne s'estiment pas suffisamment formés au volet pédagogique de leur métier. Source : « [TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ?](#) », *op. cit.* « Les enseignants de collège en France sont moins nombreux à participer à des activités de formation continue que leurs collègues des autres pays (76 % contre 88 % pour la moyenne TALIS). » C'est précisément au cours de ces formations que l'accent est mis sur l'apprentissage et l'acquisition de méthodes pédagogiques. Sur les douze derniers mois, 20 % des enseignants français ont suivi une conférence ou un séminaire pédagogique sur une durée de deux jours contre 44 % sur une durée de quatre jours en moyenne dans les autres pays. Source : « [TALIS 2013 – La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays](#) », *Note d'information*, n° 22, DEPP, MENESR, juin 2014.

1.3.2. La gouvernance du système

Une gouvernance historiquement centralisée

La gouvernance du système scolaire français est caractérisée par une forte centralisation, pour des raisons culturelles et historiques. Après la Révolution française, Napoléon reprend le principe d'une instruction ciment de l'unité nationale avec la création de l'université impériale et de sa hiérarchie administrative (recteurs, inspecteurs généraux, proviseurs, etc.), en se focalisant alors sur la formation des élites de l'État, confiée aux lycées (1802). Guizot étend ce principe à l'enseignement primaire en 1833 (création du corps des inspecteurs de l'enseignement primaire et principe de l'agrément des manuels scolaires par le ministère). La Troisième République laïcise l'école primaire (1882), fonctionnarise les instituteurs et institutrices (1889) alors qu'ils étaient jusque-là recrutés par les municipalités, et généralise le modèle des écoles normales pour leur formation (1879).

Une décentralisation progressive mais lente et contestée

C'est en 1983 qu'on commence à parler de décentralisation du système français. L'État confie alors aux départements et aux régions (tout récemment créées) la responsabilité de la construction, de l'équipement et de l'entretien des bâtiments. La décentralisation franchit un nouveau pas en 2004 avec le transfert de missions techniques (accueil, entretien, restauration, maintenance) aux collectivités territoriales et de la compétence de sectorisation des collèges aux départements. D'autres initiatives sont entreprises en 2013-2014 pour essayer d'améliorer la gouvernance partagée, avec notamment une tentative de clarification des responsabilités des régions en matière de numérique, d'orientation et de carte des formations professionnelles initiales.

Bien que le premier acte de 1983 soit passé relativement inaperçu, toutes les autres étapes de la décentralisation ont ressemblé à un chemin de croix. De nombreuses résistances et protestations les ont considérablement ralenties et ont amené à des réformes qui peuvent sembler inabouties. Ainsi, la dynamique de la décentralisation en France apparaît systématiquement comme une réponse à un problème technique que l'État n'a plus les moyens de gérer et dont il se dessaisit, plutôt qu'une démarche positive et volontaire, poursuivant des objectifs assumés.

Rappelons toutefois que les professeurs des écoles passent un concours dont le contenu est national mais l'organisation académique. Ainsi le ratio candidats/postes est très variable d'une académie à l'autre, et donc le niveau des lauréats aussi. De même, dans les lycées professionnels, 10 % d'enseignants sont des personnels non

titulaires recrutés localement. Une partie importante des enseignants du second degré a également fait l'objet d'un recrutement local en tant que contractuel, beaucoup finissant par rejoindre le corps des enseignants titulaires au fil des multiples plans d'intégration. Il existe donc déjà et depuis longtemps des formes de recrutement qui ne sont pas complètement centralisés.

Néanmoins, la France reste globalement aujourd'hui, parmi les pays de grande taille, un exemple extrême de centralisation. Cette centralisation est renforcée par la faible autonomie des établissements¹. L'établissement public local d'enseignement (EPL), structure autonome porteuse du collège ou du lycée, est créé dans le même mouvement de décentralisation de 1983, mais les établissements du secondaire disposent en réalité de très peu de marges de manœuvre. Les programmes et l'organisation des temps scolaires leur sont imposés, ainsi que leurs personnels ; exception faite des assistants d'éducation (maîtres d'internat et surveillants d'externat) dont le recrutement et la gestion leur ont été confiés en 2003. La relative autonomie dont disposent toutefois les établissements (notamment pour l'utilisation des moyens financiers qui leur sont attribués) est quasi nulle en ce qui concerne les écoles primaires, qui n'ont même pas d'existence juridique ou budgétaire. Depuis la loi Guizot de 1833, les écoles primaires fonctionnent comme des services municipaux auxquels l'Éducation nationale fournit des personnels pour l'enseignement. La France est ainsi l'un des seuls pays de l'OCDE (avec la Grèce, la Roumanie et Chypre) où le pilotage local du premier degré et celui du second degré sont radicalement différents². Cette différence de statut et le fait que le découpage territorial de l'enseignement primaire en circonscription ne coïncide avec aucun autre découpage éducatif, administratif ou politique, rendent inatteignable l'objectif de construction d'une école du socle qui relierait le premier degré et le collège.

La forte réticence de la France à l'égard de l'autonomie des établissements scolaires tranche avec les tendances observées partout ailleurs dans le monde. Cette particularité s'explique, d'une part, par l'attachement au principe d'uniformité de l'offre : les établissements doivent être semblables, construits sur un modèle unique,

¹ Le lien qui est souvent fait entre décentralisation et autonomie des établissements n'est que partiellement justifié. Dans un système très centralisé, les établissements pourraient être très autonomes et inversement. Mais dans les faits, les établissements ont moins d'autonomie dans les systèmes centralisés avec des personnels gérés par l'administration centrale.

² Voir le rapport IGEN/IGAENR n° 2015-025, *Pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré*, juin 2015, ainsi que le rapport Eurydice 2007 de la Commission européenne, *L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*. Le « premier degré » correspond au niveau 1 de la classification internationale type de l'éducation (CITE), tandis que le « second degré » correspond aux niveaux 2 et 3.

et avoir un niveau d'autonomie faible qui ne soit pas susceptible de créer des différences mettant l'égalité en question. D'autre part, elle s'explique par l'attachement des enseignants à leur propre autonomie qui s'accommode d'un pouvoir hiérarchique distant et d'un encadrement de proximité faible et peu contraignant.

L'éducation prioritaire constitue certainement le secteur du système scolaire au fonctionnement le moins centralisé. La création des zones prioritaires par Alain Savary en 1981 consistait initialement à renforcer les moyens financiers et humains dans les établissements accueillant de nombreux élèves issus de milieux sociaux où le taux d'échec scolaire était élevé. Depuis, toujours plus d'exceptions à l'uniformité nationale du système scolaire ont été acceptées en ce qui concerne l'éducation prioritaire pour tenter d'enrayer les difficultés persistantes des élèves qu'elle scolarise : rôle croissant accordé à l'environnement local (mise en réseaux des établissements, soutien des partenariats locaux) et autonomisation croissante des établissements labellisés, matérialisée récemment par le programme ECLAIR (qui permet par exemple le recrutement des enseignants sur profil). La « décentralisation » du fonctionnement de l'éducation prioritaire doit néanmoins être relativisée : malgré des possibilités réelles d'innovations et d'expérimentations, l'organisation pédagogique reste fortement contrainte par les programmes nationaux s'appliquant à tous les établissements.

Une administration focalisée sur la gestion d'une organisation sociale gigantesque

Cette centralisation est un défi sans commune mesure à l'échelle nationale, voire européenne, en termes de gestion. Le mouvement des personnels éducatifs d'un département à un autre concerne 50 000 personnes chaque année. Plusieurs études des chercheurs Victor Hiller et Olivier Tercieux exposent les défis que représente l'affectation des collégiens en lycée ou des lycéens après le baccalauréat, dans un contexte d'évolution des procédures d'affectation.

Cet impératif de gestion qui occupe la majorité des ressources administratives du système éducatif est de mieux en mieux satisfait grâce à la professionnalisation des personnels et au recours à des systèmes d'information de plus en plus puissants. On affine d'année en année les données disponibles relatives à l'attribution et à la consommation de moyens, et des calculs de plus en plus précis permettront de connaître le coût global d'un élève selon sa situation au sein du système éducatif et son environnement (services éducatifs accessibles dans son bassin de vie et collectivité territoriale de référence par exemple).

Cependant, l'accent mis sur l'attribution et le suivi des moyens, humains en particulier, renforce l'idée que le système éducatif est plus préoccupé par le coût et la gestion que par l'efficacité. L'action de l'administration semble essentiellement logistique : les indicateurs relatifs à l'efficacité du système éducatif, peu nombreux, sont en majorité focalisés vers les paliers d'orientation, tandis que les procédures de contrôle et d'évaluation de l'activité pédagogique du système sont trop rares pour constituer un pilotage réel de l'activité d'enseignement et de son impact. La mesure de l'efficacité pédagogique du système scolaire n'apparaît pas comme une priorité.

L'absence de finalité perçue chez certains enseignants

Le faible suivi du travail pédagogique des enseignants et des équipes dans les établissements et les classes contraste avec l'empilement des objectifs attribués à l'École. L'inexistence de finalités explicites à l'échelle de l'enseignant et de la classe aboutit à une situation où il revient à chaque enseignant de savoir ce qu'il veut faire ou pas. La seule injonction qui semble ressentie sur le terrain de la classe est celle de la discrétion sur le cœur même de l'activité pédagogique, tandis que le système semble fragmenter et formaliser tout ce qui peut l'être : heures de cours, sous-items de compétences, micro-tâches (cahier de textes, bilan, protocole, relevé d'absence, coefficients, moyennes scrutées à la loupe par l'Inspection). Il ne semble pas y avoir de vision globale ni de mouvement global autre que celui, bureaucratique, de la validation, du renseignement, de l'effectuation (faire le programme, faire son heure, ne pas manquer, faire régner l'ordre, avoir des moyennes satisfaisantes, correspondre aux statistiques attendues, remplacer les profs, remplir le cahier des tâches – autrement dit, ne pas faire de vagues), livrant chaque enseignant à lui-même en ce qui concerne le sens même du métier et sa finalité profonde.

1.4. Conclusion

Différentes grandes caractéristiques du système scolaire semblent montrer qu'il consacre beaucoup plus de moyens et d'énergie à assurer l'offre scolaire et son équité formelle (mettre un enseignant devant chaque élève) qu'à se questionner sur le contenu de cette offre et sa qualité, malgré des tentatives réelles d'évolution dans les années récentes. Le fonctionnement très centralisé de la conception des contenus, du recrutement et de la formation des enseignants, de la répartition des moyens semble être pensé avant tout pour s'assurer que l'expérience d'apprentissage des élèves et le travail des enseignants soient aussi identiques que possible partout et pour tous.

Par contraste, la finalité de l'enseignement est peu claire. On semble enseigner toujours en vue de l'aval : ce qui est transmis à chaque niveau scolaire ne se définit que par ce qui est requis au niveau suivant. Ce mode de fonctionnement laisse aux filières de l'enseignement supérieur le pouvoir de définir de proche en proche tout ce qui est fait dans l'enseignement scolaire, qui n'a plus pour autre finalité que de préparer et de trier les élèves sur leurs aptitudes à répondre aux futures exigences du supérieur. L'École trouve de cette manière un consensus facile à établir avec les familles et les élèves, qui sont moins à même de discuter le choix des contenus d'enseignement dès lors que c'est la maîtrise de ces mêmes contenus qui détermine la possibilité de poursuivre son parcours scolaire. Sortir d'un mode d'élaboration des programmes par l'aval supposerait alors de parvenir à s'accorder collectivement sur la finalité des savoirs transmis par l'École à chaque niveau, ce qui est loin d'être aisé. Le socle commun a précisément pour objectif de faire évoluer cette situation, pour aboutir à une définition positive de ce que chaque enfant doit apprendre à chaque âge pour acquérir une culture commune. Des efforts restent toutefois nécessaires pour ouvrir l'élaboration du socle aux acteurs non issus du monde scolaire, et assurer son appropriation par les acteurs de terrain¹.

Enfin, l'organisation de l'enseignement semble peu tournée vers l'acquisition concrète de savoirs et de compétences par les élèves, comme si le système « cherchait » à avoir le moins d'impact possible sur les élèves, en particulier dans le secondaire : le travail très individuel des enseignants, l'absence d'un véritable accompagnement global et longitudinal de l'élève dans son parcours, la promotion d'un rapport distancié aux élèves, l'affectation des enseignants qui ne tient pas compte des besoins du terrain (autres que quantitatifs), la faiblesse de leur formation aux compétences du métier... Beaucoup de dimensions de l'organisation pédagogique tendent à réduire fortement la capacité des équipes pédagogiques à influencer globalement et durablement la qualité des apprentissages de chaque élève, au-delà de ce que l'exercice de la liberté pédagogique de chaque enseignant leur permet de réaliser, seul dans leur classe et dans le faible temps alloué à chacun de leurs élèves (sauf dans le premier degré). En rendant ses professionnels relativement peu capables d'agir efficacement, en se focalisant plutôt sur l'organisation d'une offre uniforme (même nombre d'heures, mêmes contenus, mêmes profils d'enseignants, classes similaires) – sans même y parvenir de manière entièrement satisfaisante par ailleurs –, le système se déresponsabilise des résultats obtenus par les élèves en laissant chaque élève seul responsable de son parcours au sein de cette offre uniforme. L'enseignant « fait cours » et il revient aux élèves de suivre, de « se mettre

¹ Gauthier R.-F. et Florin A. (2016), *Que doit-on apprendre à l'école ?*, *op. cit.*

au travail », de faire ce qu'il faut pour répondre aux exigences des enseignants. Si certains élèves ne s'intéressent pas ou n'arrivent pas à suivre, l'institution scolaire peut difficilement être jugée fautive dès lors qu'elle se comporte à l'identique avec tous et que d'autres élèves y parviennent bien, eux. Par ce raisonnement, l'uniformité du dispositif scolaire permet de considérer que l'origine des difficultés de certains élèves se trouve dans des facteurs qui leur sont intrinsèques (leurs motivations, leurs pratiques culturelles, leur environnement familial, etc.), ou qui sont en tout cas extrinsèques au fonctionnement de l'École.

2. Quelle(s) finalité(s) le système poursuit-il vraiment ?

2.1. Un système neutre et uniforme pour organiser une distribution méritocratique des positions sociales

L'organisation du système scolaire français se caractérise ainsi par la recherche d'une uniformité de l'offre avant tout. Comment interpréter cette organisation ? Quelle finalité poursuit le système en fonctionnant ainsi ?

Nous rejoignons l'analyse largement partagée par nombre d'experts de l'École, selon laquelle le système scolaire s'organiserait avant tout autour d'une finalité de sélection méritocratique des élites : l'École doit répartir des positions sociales hiérarchisées et chacun doit avoir les mêmes chances d'accéder à chaque position, notamment les positions d'élite. L'égalité que l'institution cherche à assurer n'est donc pas une égalité des résultats mais une égalité dite « des chances ». La finalité de l'École est de s'assurer que cette répartition se base uniquement sur le mérite individuel de chacun, c'est-à-dire sur ses capacités et ses efforts, afin que les inégalités de position qui en résultent soient légitimes (acceptées par tous). Là où « l'égalité de résultat » consiste à réduire au maximum les écarts de réussite scolaire, l'égalité méritocratique des chances consiste à s'assurer que ceux-ci ne soient que le fruit de différences de mérite individuel¹.

¹ Cette distinction entre « égalité des chances » et « égalité de résultats » a déjà été bien développée par différents penseurs de l'école. Dans un [entretien accordé au journal *Le Monde* le 1^{er} octobre 2015](#), la sociologue Marie Duru-Bellat explique ainsi cette distinction entre la notion d'égalité des chances et la notion d'égalité de résultats : « L'égalité des chances consiste à dire : "On met sur la même ligne de départ tous les élèves, et que le meilleur gagne !" Comme ils sont inégaux au départ, ça ne peut pas fonctionner. C'est ainsi que l'école devient une machine à trier les élèves, certes de manière formellement équitable, formellement méritocratique, mais en s'intéressant finalement plus au classement qu'aux résultats. Regardons plutôt s'ils ont appris les mêmes choses au sortir du collège : là sera la véritable égalité. Au lieu de focaliser notre attention sur le niveau des programmes scolaires, centrons-nous sur celui des élèves, et sur ce que tous doivent savoir. L'école a parfois des ambitions

Si elle doit garantir l'égalité des chances, pourquoi l'École s'efforce-t-elle de maintenir une uniformité de l'offre ? Certes, l'égalité des chances suppose *a minima* d'investir autant de moyens pour chaque élève : il s'agit de s'assurer que chaque élève bénéficie d'autant d'heures de cours et d'enseignants formés, quel que soit son origine sociale ou géographique. Mais les élèves arrivant tous inégaux à l'École, assurer une égalité des chances entre eux nécessiterait également d'adapter l'action éducative en fonction des spécificités de chaque élève et établissement, pour augmenter les chances de ceux qui partent de plus loin. Pourtant, l'institution semble vouloir garantir que chaque élève évolue dans le même dispositif éducatif (les mêmes enseignants, les mêmes établissements, les mêmes classes). Comment comprendre ce paradoxe ?

Le problème est qu'en pratique, rétablir une égalité des chances en différenciant l'action éducative selon les élèves ne peut passer que par l'autonomie des équipes pédagogiques, car le système est bien incapable de dicter d'en haut ce que chaque élève doit recevoir comme enseignement afin que chacun ait les mêmes chances de réussir (d'autant plus que ce qui marche avec certains élèves ne marcherait pas nécessairement avec d'autres). Différencier l'enseignement n'est pas une science exacte au niveau individuel : en voulant compenser, par la différenciation, les inégalités de départ, le système prend alors la responsabilité de réussir avec certains et pas avec d'autres. Même en faisant l'hypothèse que la différenciation pédagogique réduit les inégalités sur le plan statistique, à une échelle macroscopique, le problème relève de l'acceptabilité au niveau individuel. Échouer à l'École sans avoir reçu le même traitement qu'un autre élève est nécessairement vécu comme une injustice, une rupture d'égalité causée par l'institution. Un élève qui se retrouverait en échec alors qu'un avantage aurait été procuré à d'autres élèves pourrait difficilement entendre que l'institution scolaire n'est pas responsable de son échec, que cet avantage n'aura fait que corriger des inégalités de départ et qu'il avait au final les mêmes chances que les autres. On peut en observer un exemple typique avec la constitution des classes : il est fréquent qu'une classe qui fonctionne bien, avec une bonne ambiance et des élèves solidaires entre eux, soit recomposée avec les autres classes l'année suivante, parce qu'il apparaît injuste pour les autres élèves (et enseignants) de la maintenir en l'état alors que les autres classes fonctionnent moins

démesurées, tout en se désintéressant de ce que savent les élèves. Nous sommes fiers de nos programmes, mais ce que savent les plus faibles intéresse peu. L'école républicaine pourrait être moins ambitieuse sur le papier, dans les textes, et plus exigeante quant à la seule réalité qui vaille, ce qu'y apprennent les élèves ! ». Dans *L'École des chances* (Seuil/La République des idées, septembre 2004), François Dubet parle lui « d'égalité des chances » dans les deux cas, en différenciant l'égalité « méritocratique » des chances et l'égalité « sociale » des chances.

bien. Compte tenu de l'enjeu au niveau individuel, des conséquences de l'échec scolaire sur la vie d'un élève, toute justification d'une différence de traitement paraît inaudible.

Ainsi, le rétablissement de l'égalité des chances par la différenciation de l'action éducative est une idée viable en théorie, mais elle ne peut être mise en œuvre en pratique sans que l'institution soit jugée au moins en partie responsable des réussites et surtout des échecs de certains. Elle va alors à l'encontre de la finalité de la sélection méritocratique des élites, qui suppose de croire que les vainqueurs ne le sont que par leur mérite individuel. Face à l'impossibilité de différencier l'action éducative sans être tenue responsable des résultats de la compétition, l'institution scolaire semble réagir en rejetant toute disparité dans son fonctionnement, comme si elle préférerait au final ne pas essayer de résorber des inégalités plutôt que de prendre le risque d'être accusée d'en produire. En restant neutre vis-à-vis de chaque élève, l'École est moins aisément suspectée d'influencer le résultat de la compétition, même si elle peut être accusée de combattre mal les inégalités de départ ; des inégalités qui ne sont toutefois pas de son fait et dont la responsabilité peut être reportée sur les familles ou le milieu social.

L'uniformité de l'offre peut donc être interprétée comme une réponse pragmatique de l'École à la finalité de sélection méritocratique des élites, qui lui permet d'avoir le moins de responsabilités apparentes dans le résultat de la compétition. Telle une compétition sportive, elle cherche à fonctionner de la manière la plus neutre possible vis-à-vis de chaque élève pour ne pas être accusée d'avoir eu une influence sur son résultat : l'équipement et le terrain de jeu mis à disposition devraient être identiques pour tous les compétiteurs, ceux-ci devraient être départagés par des juges-arbitres distants, et il ne peut être toléré d'accorder des avantages à certains, en mettant des règles du jeu plus simples pour des compétiteurs ayant eu moins de moyens pour s'entraîner (mis à part pour des élèves en telle difficulté qu'on pense bien que ces avantages ne suffiront pas à leur donner plus de chances de réussir que les autres, comme dans l'éducation prioritaire).

2.2. Des causes historiques et culturelles

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi l'École française semble avoir comme finalité implicite et prioritaire d'organiser une compétition formellement équitable entre les élèves.

L'École française, acteur central du contrat social méritocratique

La responsabilité de la distribution des positions sociales, *via* les diplômes, incombe aux systèmes scolaires dans toutes les sociétés démocratiques modernes. Tous les systèmes scolaires sont ainsi amenés à orienter les élèves d'une manière ou d'une autre, à un moment ou à un autre. Ce qui est plus spécifique au système français est l'importance de cette étape dans la vie des individus. En France, l'École semble porter tout le poids du contrat social « méritocratique », qui consiste à allouer les meilleures positions sociales selon le mérite plutôt que la naissance. Si d'autres sociétés (anglo-saxonnes par exemple) reconnaissent que la réussite professionnelle peut être un critère également légitime pour évaluer le mérite individuel, c'est moins le cas en France, où un individu ayant échoué à l'école aura plus de mal à se construire par la réussite professionnelle un statut social équivalent à un autre issu d'une grande école¹. En s'organisant avant tout pour que les écarts de réussite entre élèves ne puissent être attribués autant que possible qu'à leur mérite individuel, l'École ne fait que répondre à cette mission que nous lui confions collectivement en soutenant l'idée que la réussite scolaire est le seul critère légitime pour justifier la position sociale d'un individu.

Une École omnipotente censée construire la société et ses membres

Le pouvoir que nous confions à l'École dans la distribution des positions sociales n'est que l'une des implications d'un paradigme national qui voit l'École comme un outil de la construction nationale, amenant à la placer au-dessus de la société et des individus pour les forger à l'image de son projet, plutôt que d'être à leur service. Le projet républicain accorde ainsi peu de bien-fondé aux attentes spontanées que pourraient exprimer les individus ou les acteurs de la société civile : c'est l'École elle-même qui doit déterminer les savoirs à transmettre pour forger l'esprit des individus pour le bien de la Nation. Elle est ainsi avant tout responsable de la transmission et de l'enrichissement d'un patrimoine culturel collectif (dont elle dessine les contours lors de la conception des programmes) considéré comme indispensable pour forger l'esprit du citoyen français, tant par les savoirs scientifiques et littéraires qui feront de lui un être doué de raison, que par les apprentissages nécessaires pour remplacer tout sentiment d'appartenance par celui qui l'attache à la Nation. Notons que cette indépendance apparemment souhaitée de l'École dans la fixation de ses objectifs entretient une ambiguïté avec son pilotage par l'État, le pouvoir exécutif et le politique.

¹ D'Iribarne (P.) (1989), *La Logique de l'honneur*, Paris, Seuil.

La supériorité de l'École s'observe également dans l'enseignement professionnel : contrairement à d'autres pays tels que l'Allemagne où les entreprises jouent un rôle important dans son organisation et son fonctionnement, il est quasiment entièrement géré par le système scolaire en France parce que lui seul fait consensus pour garantir l'objectivité des certifications.

La Nation française semble ainsi attachée à la vision d'une École omnipotente, à qui elle demande de prendre en charge toute la formation de ses citoyens et la répartition des positions sociales. Cette vision associée à la méfiance vis-à-vis du reste de la société conditionne l'isolement de l'institution scolaire au regard de la société et de ses évolutions. Le système scolaire français s'est ainsi construit comme une institution transcendante, détachée des espaces et du temps ; un espace protégé, régi par ses propres lois, us et coutumes. L'immobilisme du système, souvent commenté et critiqué, est inhérent à la supériorité qui lui est attribuée par la Nation ; parce qu'elle est censée mieux savoir que les individus et la société ce dont ils ont eux-mêmes besoin, il paraît logique que l'École ne réagisse pas facilement à leurs nouvelles attentes, ni même à celles exprimées par le pouvoir politique en place, mais qu'elle se concentre avant tout sur son autoperpétuation et n'évolue que lorsqu'elle l'aura elle-même jugé nécessaire. Si l'École française ne paraît pas s'adapter à la marche du monde, c'est ainsi avant tout parce que, collectivement, ce n'est pas ce que nous lui avons demandé.

Les choix politiques du collège unique

Si l'objectif de la sélection équitable a fini par dominer l'ensemble du fonctionnement de l'école, c'est aussi en raison des choix politiques effectués lors de la création du collège unique. La finalité de sélection et de formation des élites, qui était dévolue initialement aux seuls lycées, c'est-à-dire à une minorité du public scolaire (10 % dans les années 1950), est devenu la finalité de l'ensemble du système dès lors que c'est le modèle pédagogique et programmatique du lycée qui a été choisi pour construire le collège unique, plutôt que le modèle des cours complémentaires. L'extension de l'école unique aux quatre années suivant l'école primaire supposait que celle-ci prépare les élèves au collège unique, lui-même conçu pour les préparer au lycée, qui préparait quant à lui historiquement aux études supérieures : de proche en proche, les exigences du supérieur et de la sélection de son élite ont fini par structurer l'ensemble du système scolaire.

Cette finalité a été complètement masquée par le discours dominant sur la démocratisation et l'égalité des chances, constituant un malentendu originel sur le collège unique : les formules « égalité des chances » et « démocratisation de l'enseignement »

ont été entendues par l'opinion publique plutôt dans le sens de la « démocratisation de la réussite », alors que c'est bien de « démocratisation de la sélection » qu'il s'agissait, pour reprendre une formule de l'historien Antoine Prost. L'idée centrale des réformes était donc de permettre un élargissement du recrutement des élites, d'une part en prolongeant la scolarité obligatoire (jusqu'à 16 ans depuis 1959), d'autre part en essayant de mettre en œuvre un dispositif d'orientation destiné à repérer les « aptitudes » afin de distribuer les publics en fonction des besoins anticipés de l'économie.

Le modèle du lycée s'est révélé inadapté à des publics socialement et scolairement très hétérogènes. Toutes les réformes et tous les aménagements qui se sont succédé depuis 1975 ont cherché à répondre à la sollicitation de la société de réaliser une « démocratisation de la réussite », mais sans pouvoir toucher aux structures responsables de cet échec.

L'enquête d'Antoine Prost en 1988 (« l'enseignement s'est-il démocratisé ? ») montre que le relatif succès des cours complémentaires avec les publics populaires, et donc leur meilleure efficacité en termes de « démocratisation de la réussite », tenait sans doute pour l'essentiel à ce qu'ils offraient un cadre de travail qui permettait à leurs élèves d'accomplir l'ensemble des tâches scolaires en bénéficiant de l'encadrement attentifs de leurs enseignants, qui, outre leur temps de présence plus long dans l'établissement, restaient aussi plus longtemps avec eux parce qu'ils enseignaient deux matières. Autrement dit, ces établissements constituaient probablement une transition entre l'école primaire et le lycée plus adaptée aux besoins de leur public. On notera que les tentatives de réformes qui se succèdent depuis plus de trente ans ont souvent plus ou moins cherché à rétablir dans le collège unique les mêmes conditions de réussite. D'abord, des dispositifs ont été mis en place au sein du collège pour « évacuer » prématurément les élèves jugés trop faibles ou trop perturbateurs pour participer au jeu de la « sélection masquée », avec l'espoir de retrouver les conditions et le public du lycée d'antan. Cette tendance a peu à peu laissé place à des dispositifs plus novateurs visant par exemple à améliorer la transition CM2-6^e, à organiser du soutien scolaire ou de l'aide personnalisée, ou à proposer des études dirigées.

2.3. D'autres finalités poursuivies de manière secondaire

L'École n'est pas seulement chargée de la répartition équitable et efficace des places dans la société. D'autres missions sont poursuivies, que nous avons choisi de regrouper en trois grandes finalités : transmettre une culture commune à tous les élèves, préparer les élèves aux besoins du monde professionnel et accompagner

chaque élève dans l'accomplissement de sa personnalité. Comme nous allons le voir, ces finalités n'ont pas toutes la même place dans notre système scolaire. Toutefois, elles ont ceci en commun qu'elles ne semblent poursuivies par le système scolaire que tant qu'elles ne remettent pas en question l'uniformité apparente de l'offre. Le système scolaire accorde au fond, de fait, la priorité à l'organisation de la compétition méritocratique, de sorte que les autres finalités ne parviennent à se déployer que dans les interstices de liberté restants : dans les filières accueillant des élèves sortis de la compétition pour l'élite, ou paradoxalement dans l'ombre des murs de la classe ; une fois que le système s'est assuré que chaque élève a bien un enseignant devant lui, le peu de suivi permet à l'enseignant de choisir librement la finalité de son action dans sa pratique quotidienne.

Transmettre à tous les élèves une culture commune

La transmission d'une culture commune est l'un des rôles souvent attribués à l'École. Par « culture commune », nous entendons ici un ensemble fini de savoirs qui seraient jugés plus importants que les autres pour former des individus cultivés et éclairés et créer une communauté nationale forte. Nous regroupons donc dans cette finalité toutes les missions attribuables à l'École qui supposent de transmettre à tous les élèves des savoirs sélectionnés de manière verticale et descendante, dans une perspective de culture (par exemple, formation de l'esprit, développement de la raison, ouverture sur le monde, sensibilisation aux enjeux de société) et de « commun » (par exemple, transmission d'un patrimoine historique et culturel, de valeurs communes).

En dehors de la finalité de sélection méritocratique des élites, la transmission d'une culture commune à tous les élèves est certainement la finalité seconde la plus présente dans le système actuel. Comme nous l'avons déjà évoqué, la raison est essentiellement historique : l'École a été construite comme un des moyens de réaliser le projet politique révolutionnaire, de créer une communauté de citoyens libres et égaux, se considérant comme des frères, de consolider également un sentiment national d'appartenance, et de lutter contre les influences contrarévolutionnaires. L'enseignement primaire, initialement destiné au peuple alors que l'enseignement secondaire était réservé aux élites, avait ainsi pour but de transmettre à tous ses élèves les savoirs et compétences « fondamentaux » qui en feraient des citoyens français dotés d'un fort sentiment d'appartenance nationale et capables de participer à la vie démocratique.

D'abord construits comme des systèmes scolaires parallèles destinés à des publics différents, avec chacun leur finalité propre, l'enseignement primaire et l'enseignement

secondaire fusionnent progressivement tout au long du xx^e siècle, pour devenir des cycles qui se succèdent au sein d'un système scolaire unifié. L'histoire du collège illustre bien le malentendu qui entoure souvent la finalité de transmission d'une culture commune, qui suppose de postuler que tous les élèves sont capables d'acquérir les savoirs jugés essentiels pour faire d'eux des citoyens éclairés. Ceux qui ne le postulent pas ne cherchent au fond pas vraiment à ce que la culture commune soit effectivement acquise par tous les élèves. Ils voient en fait dans les savoirs qui la composent un moyen de sélectionner efficacement les élites : en demandant aux élèves d'essayer d'acquérir les mêmes savoirs, le système produit en effet un critère permettant de classer les élèves de manière objective, du moins en apparence. On voit comment il est possible de défendre l'idée de transmission des mêmes savoirs à tous les élèves sans chercher leur acquisition effective par tous pour constituer une « culture commune », mais pour sélectionner les élites sur une base méritocratique.

Une grande partie des réformes menées depuis semble viser à rectifier le tir en faisant en sorte que le collège unique assure effectivement l'acquisition, par l'ensemble des élèves, des savoirs considérés comme faisant partie de la culture commune qui leur est prescrite : volonté de mettre en place les dispositions d'encadrement qui permettraient aux cours complémentaires de l'enseignement primaire de transmettre les savoirs à des publics qui ne sont pas issus des milieux les plus instruits, création du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ainsi, l'idée d'une École dédiée à la transmission d'une culture commune semble toujours forte dans la société française. Elle paraît notamment répondre à la nécessité de former l'ensemble de la jeunesse à des nouveaux enjeux, tels que le développement durable ; mais aussi au besoin de garantir que des valeurs communes de citoyenneté ont été transmises à tous les jeunes.

Préparer les élèves aux besoins du monde professionnel

Si la formation professionnelle a toujours été l'une des missions de l'École française depuis la Révolution, l'idée que l'éducation est un investissement indispensable pour assurer la croissance économique s'est particulièrement diffusée après la Seconde Guerre mondiale, d'abord nourrie par la théorie schumpétérienne (l'innovation et le progrès technique sont les ressorts principaux de la croissance) puis par la théorie du capital humain (les savoirs, les compétences et l'expérience d'un individu composent une forme de capital comme le capital financier ou physique, qui s'acquiert, se préserve, se déprécie, et produit un bénéfice). L'élévation du niveau d'études et de qualification a suivi cette logique : comme le dit un des titres de l'exposé des motifs la loi Berthoin (1959) qui repoussa l'âge de fin de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans,

il s'agissait « d'investir à plein profit » dans l'éducation. La mission de préparation des élèves aux besoins du monde professionnel a également constitué l'une des forces poussant en direction du collège unique : l'orientation précoce des élèves à l'issue de l'école primaire commençait alors à être jugée inadaptée aux besoins de l'économie moderne parce qu'elle la privait d'un nombre suffisant de cadres.

Force est de constater que cette finalité structure peu l'organisation de l'École aujourd'hui. En pratique, le collège unique a finalement été conçu plus comme un moyen de démocratiser la sélection (en recrutant les élites sur une base plus large) que comme un moyen de garantir l'acquisition de compétences par toute la population, et n'a donc probablement pas permis une montée en compétences aussi forte qu'elle aurait pu l'être, malgré l'incontestable progression du niveau moyen d'études de la population. La notion même de « compétences » est peu prise en compte en pratique dans l'organisation de l'enseignement et reste fortement contestée malgré la création du socle commun. Les savoirs enseignés restent essentiellement des savoirs académiques, avec une place faible, voire inexistante, des savoirs techniques et manuels. Comme nous l'avons vu, les programmes sont élaborés en prenant très peu en compte les besoins exprimés par la société civile. L'objectif d'uniformité de l'offre fait que ces programmes sont conçus à l'échelle nationale, et avec une précision suffisante pour limiter les marges d'autonomie locale. Les possibilités d'associer de manière étroite le monde de l'enseignement et l'environnement local (incluant son tissu socioéconomique) en sont d'autant plus réduites, ce qui contribue à ce que les élèves n'aient qu'une connaissance très limitée de la réalité du monde professionnel à l'issue de leur scolarité initiale. Tout ce que nous venons d'exposer s'observe sur l'ensemble du système scolaire, à l'exception notable de l'enseignement technologique et surtout professionnel au lycée (beaucoup plus ouvert sur le monde extérieur et travaillant en lien étroit avec l'environnement socioéconomique local) ; c'est-à-dire pour des élèves qui sont sortis de la compétition pour l'élite, après que la finalité de sélection méritocratique a été accomplie.

Plutôt rejetée par les professionnels du système scolaire, l'idée selon laquelle le système scolaire devrait se consacrer à la préparation aux besoins concrets du monde professionnel – presque comme un opérateur du service public de l'emploi – croît dans le reste de la société : auprès des familles et des élèves d'une part, qui voient dans l'éducation le moyen de se protéger de la montée et de la persistance du chômage de masse ; auprès des responsables politiques d'autre part, pour qui l'éducation et la formation restent des domaines sur lesquels ils pensent toujours avoir un pouvoir alors qu'ils apparaissent de moins en moins en mesure d'influer sur le domaine économique par d'autres leviers.

Ainsi, les pressions « externes » enjoignant à l'École de se préoccuper plus franchement de la préparation effective au monde professionnel devraient continuer à s'accroître. L'accroissement attendu de la proportion de métiers très qualifiés, associé à l'incertitude grandissante sur la nature précise de ces métiers et des compétences requises, voire sur l'avenir du statut de l'emploi, continuent à plaider en faveur d'une élévation du niveau d'études générales et donc à l'encontre d'une sélection précoce. Ces évolutions appellent également l'École à se focaliser de plus en plus sur le développement de compétences dites transversales (créativité, autonomie, collaboration, etc.), afin de préparer les élèves à répondre aux besoins croissants de mobilité et d'adaptabilité.

Accompagner chaque élève dans l'accomplissement de sa personnalité

Nous regroupons dans cette dernière finalité toutes les missions de l'École visant à permettre à chaque enfant et adolescent de développer des aspirations et des talents propres, dans lequel il s'épanouit et s'accomplit.

La vision d'une École se définissant à partir de l'enfant plutôt que s'imposant à lui s'incarne concrètement dans les pédagogies dites « alternatives » (par exemple, écoles Montessori, Steiner, Freinet). Celles-ci furent d'abord appelées pédagogies « nouvelles » pour désigner le renversement de l'éducation traditionnelle qu'elles supposent. Au lieu d'obéir à une logique déductive qui impose les savoirs à transmettre, le travail pédagogique s'inscrit dans une logique inductive qui propose des orientations et élabore des projets susceptibles d'intéresser et d'interpeller les élèves. Loin de se réaliser dans un système normatif d'encadrement, ce travail s'inscrit dans une démarche d'accompagnement : il s'agit de comprendre l'individu, d'interpréter ses attitudes, de l'aider à développer ses potentialités. Ces pédagogies ont en commun de favoriser l'interdisciplinarité et se structurent autour du va-et-vient permanent entre théorie et pratique.

Parmi les finalités étudiées dans ce rapport, l'accomplissement de la personnalité de chaque élève est certainement celle qui est la moins prégnante dans le système scolaire français. Si les démarches pédagogiques alternatives que nous venons d'évoquer se développent dès la première partie du xx^e siècle, elles restent souvent confinées aujourd'hui à des établissements scolaires du secteur privé hors contrat (excepté la pédagogie Freinet). Les réticences à organiser effectivement le système scolaire français autour de cette finalité s'expliquent aisément par l'attachement à l'idéal d'une expérience scolaire identique pour chaque élève, qui est difficilement conciliable avec l'idée d'une École non uniformisée, se construisant par le bas, à partir des élèves et avec les enseignants. La culture très centralisée et verticale du

système scolaire français (et de l'administration française en général), qui a globalement peu confiance en la pertinence des choix qui pourraient être faits par les acteurs de terrain, contribue certainement à ces réticences.

L'objectif d'accomplissement de la personnalité de l'enfant est néanmoins susceptible de rencontrer un écho favorable croissant dans la population française. La perte de légitimité des institutions classiques et le rejet des normes qu'elles imposent aux individus nourrissent une idéologie qui valorise à l'inverse l'originalité des individus et promeut le libre choix et la « réalisation de soi ». Cette tendance rejoint des préoccupations croissantes de la société et des familles pour le bien-être des enfants, qui amènent l'École à accorder plus d'importance à des dimensions telles que le climat scolaire, souvent négligées dans le système scolaire actuel¹. Le rapport de France Stratégie sur le développement complet de l'enfant et de l'adolescent, publié en 2015 à l'issue des travaux de la commission Singly, propose des évolutions du système scolaire qui vont dans cette direction, bien que la définition du « développement complet » retenue par la commission puisse différer de ce qui est proposé dans le présent rapport².

2.4. Conclusion : faut-il choisir une autre finalité ?

La sélection et la formation des élites font incontestablement partie des missions d'un système éducatif, ou au moins d'un de ses échelons. À l'issue des études, dans une société caractérisée par la division du travail, les positions sociales sont réparties entre les élèves en fonction, entre autres, de leur parcours scolaire. Il est certainement préférable, tant sur le plan de l'efficacité que de la justice, que cette répartition s'appuie autant que possible sur le mérite de l'élève, son talent et ses efforts, que sur les moyens financiers ou le réseau de sa famille. Le système éducatif se doit ainsi de garantir une forme d'égalité des chances, afin que la réussite ou l'échec d'un élève dans l'accès à des filières d'élite repose essentiellement sur son mérite individuel. Cette idée reste une illusion, comme nous l'apprennent les sciences sociales, mais une illusion nécessaire pour que l'issue de la compétition soit acceptée par tous.

¹ Ces préoccupations croissantes sont notamment illustrées par le n° 88-89 de la revue *Éducation & Formations*, « [Climat scolaire et bien-être à l'école](#) » (décembre 2015), mais aussi le numéro spécial de la revue *Sciences Humaines*, « Qu'est-ce qu'une bonne école ? » (n° 285, octobre 2016), ou encore le manifeste de la commission Éducation de Nuit Debout Paris, « [Debout l'École !](#) ».

² France Stratégie (2015), *Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent*, rapport de la commission présidée par François de Singly, septembre.

Si tous les systèmes éducatifs assurent cette répartition à un moment ou à un autre, la spécificité du système français est la prédominance de cette finalité, qui semble structurer et contraindre fortement son organisation ; une prédominance renforcée par le fait que la distribution des positions sociales initiales assurée par l'École est peu remise en question par la suite. La réussite scolaire est considérée comme le seul critère réellement légitime pour déterminer le mérite individuel et donc les places dans la société : aucune autre institution ne vient concurrencer véritablement ce monopole, que ce soit les autres systèmes en charge de la politique publique de l'emploi, de la jeunesse, de la culture ou des opérateurs privés, entreprises ou organismes non marchands. Comme, en France, « tout se joue à l'école », l'enjeu de la réussite scolaire est tel que l'école ne peut que devenir un lieu de compétition féroce.

Faire de la sélection méritocratique des élites aboutit à cette situation extrême. En déterminant aussi fortement la forme du système scolaire, cette finalité restreint considérablement les possibilités que l'École accomplisse d'autres missions, qui supposeraient une mise en question de l'uniformité du fonctionnement du système. Or, les attentes sont aujourd'hui si fortes et nombreuses concernant les autres missions de l'École qu'il devient impératif de questionner les finalités du système, en acceptant peut-être de retarder la sélection méritocratique des élites – en la repoussant par exemple vers l'enseignement supérieur.

Les pressions pour un changement de paradigme ne sont pas seulement externes à l'École. La logique globale du système scolaire est aujourd'hui contestée en son sein même, par nombre d'acteurs de terrain, tous corps confondus (enseignants, chefs d'établissement, responsables académiques ou d'administration centrale), qui sont confrontés aux problèmes quotidiens de l'École, notamment à la violence qu'exerce le système sur les élèves en cherchant en permanence à les trier et à leur faire porter la responsabilité de leur parcours. Les agents du système scolaire semblent chercher désespérément le moindre espace de liberté pour poursuivre d'autres objectifs que celui de classer et de trier sous des atours d'équité. On observe par exemple que les filières accueillant des élèves sortis de la compétition pour les places d'élite, telles que les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), l'enseignement agricole ou l'enseignement professionnel, sont souvent reconnues pour les innovations pédagogiques qu'elles proposent ; comme si, le système ayant déjà classé ces élèves auxquels la société s'intéresse peu, on pouvait enfin se consacrer à d'autres tâches et offrir à ceux-ci des modes d'organisation et de fonctionnement différents.

C'est enfin au sein même des classes que se situe paradoxalement une partie de la contestation de la finalité méritocratique. La focalisation sur l'uniformité de l'offre à l'échelle globale fait qu'on regarde finalement peu ce qui se passe concrètement dans les classes, de sorte que des enseignants sont en mesure d'y développer des pratiques professionnelles et des projets qui peuvent aller à l'encontre de l'enjeu de compétition scolaire. Cette liberté qu'ont les enseignants pour décider de la finalité de leur travail est d'autant plus grande que les objectifs officiels sont de toute façon trop nombreux pour pouvoir être tous poursuivis : personnaliser l'enseignement, traiter équitablement les élèves, finir le programme, garantir l'acquisition du socle commun, créer des ponts avec les autres disciplines, développer l'autonomie, l'esprit critique et la créativité, former aux enjeux citoyens, transmettre les valeurs de la République, développer le vivre-ensemble... Les enseignants croulent tellement sous les objectifs qu'ils en deviennent paradoxalement plus libres de choisir la finalité de leur travail. Cette liberté pose un problème démocratique vis-à-vis des familles : est-il légitime que la finalité de l'action éducative dont leurs enfants font l'objet dépende à ce point de l'enseignant que le hasard leur affecte ?

Finalement, loin de l'immobilisme et du manque d'innovations qui caractérisent l'image qu'on se fait de l'École française, il apparaît que ses acteurs s'efforcent de poursuivre d'autres objectifs qu'organiser une compétition équitable des élèves selon leur mérite individuel. Mais le poids de cette mission nationale ne leur permet de le faire qu'à couvert, dès lors qu'ils sont protégés du regard extérieur par les murs de la salle de classe ou par le désintérêt de la société à l'égard d'élèves relégués dans des filières dévalorisées. Dès lors qu'elles supposent d'organiser les voies principales du système scolaire d'une manière qui irait à l'encontre de sa finalité méritocratique, les tentatives plus officielles de changement structurel de l'école aboutissent soit à de nouvelles expérimentations qui ne sortent souvent jamais de leur caractère marginal et ne diffusent jamais leurs effets, soit à des réformes venant ajouter de nouvelles greffes rejetées par un corps qui ne change pas, épuisant les acteurs et accentuant un sentiment général d'incohérence. Le débat public se retrouve pollué par des questions qui paraissent toutes plus aberrantes les unes que les autres : comment classer sans note ? Comment habiller des élèves différents avec une offre à taille unique ? Comment faire vivre un projet pédagogique collégial à l'échelle locale sans management ?



CHAPITRE 2

DES VISIONS ALTERNATIVES DE L'ÉCOLE

Changer de paradigme nécessite d'avoir une vision claire des alternatives possibles. Si d'autres finalités que la sélection méritocratique des élites devaient structurer le système, quelles en seraient les conséquences ? Le second chapitre de ce rapport a pour objectif de réfléchir à la façon dont devrait s'organiser le système scolaire, selon la finalité principale qu'on décide de lui assigner. Nous avons choisi de mener cette réflexion en imaginant pour chaque finalité un modèle idéaltypique d'École, organisé de manière cohérente autour de sa finalité principale. Nous ne décrivons pas l'intégralité du fonctionnement de chaque système scolaire virtuel : la description de chaque modèle se restreint aux dimensions qui semblent fondamentales pour la poursuite de sa finalité. Rappelons également que ce rapport n'aborde pas l'organisation de l'enseignement supérieur, bien que celui-ci différerait nécessairement de l'existant. Chaque modèle aborde toutefois ses implications spécifiques sur la transition vers l'enseignement supérieur.

Ce travail est mené de manière volontairement radicale : chaque modèle est élaboré sans tenir compte des autres finalités (là où un système réaliste poursuit évidemment une pluralité de missions), afin de se concentrer sur les enjeux-clés auxquels doit répondre un système scolaire selon sa finalité prioritaire. La discussion qui conclut ce rapport propose des manières d'articuler les finalités entre elles.

La première finalité que nous développons est la préparation au monde professionnel (modèle A). Il s'agit de considérer que le rôle de l'École consiste à former des individus dotés des savoirs et compétences professionnels dont les acteurs socioéconomiques ont besoin à court, moyen et long terme. La deuxième finalité est l'accomplissement de la personnalité de chaque individu (modèle B). Le rôle de l'École est ici de permettre à chaque enfant de développer des aspirations et des talents propres, de se trouver une voie dans laquelle il s'épanouit (qui n'est pas nécessairement liée à un besoin de l'économie en matière de compétences professionnelles). La troisième finalité est la transmission d'une culture commune (modèle C). Dans cette vision, l'École a pour mission de transmettre un ensemble de

savoirs communs à tous, jugés essentiels par la Nation pour être un citoyen éclairé et forger une communauté nationale soudée.

Comme nous l'avons vu, la finalité de transmission d'une culture commune est certainement celle des trois qui prédomine déjà dans le système actuel, à côté de la finalité méritocratique. Nous l'abordons en dernier car il nous semble justement important d'aider le lecteur à se décaler dans un premier temps de la vision actuelle du système scolaire, grâce à des modèles d'École pensés sur des bases radicalement différentes, avant de revenir sur un modèle plus proche du système existant mais devant accepter quelques changements de paradigme.

1. La préparation au monde professionnel

La première finalité que nous traitons est celle de la préparation des élèves aux besoins du monde professionnel. Le « monde professionnel » est ici entendu au sens large de l'ensemble des fonctions créatives et productives que les élèves peuvent être amenés à assumer dans n'importe quel secteur d'activité. Dans tout ce qui suit, le terme « entreprise » est utilisé par souci de simplicité de lecture mais désigne n'importe quel pourvoyeur d'activité privé ou public, à visée lucrative ou non : entreprises privées ou publiques de petite, moyenne ou grande taille, services de la fonction publique, associations et entreprises du secteur social et solidaire. De la même manière, le terme « formation professionnelle » ne se restreint pas à certains métiers en particulier, mais doit être compris comme la formation à devenir un professionnel au sens large (incluant des métiers tels qu'enseignant-chercheur, qui ne rentrent pas dans ce qu'on appelle habituellement la formation professionnelle).

Il s'agit donc de considérer que le rôle principal de l'École vis-à-vis de la Nation est de développer chez les élèves les savoirs et les compétences professionnels dont ils auront besoin pour participer au mieux à la société et à son économie (au sens large). L'École se définit alors en réponse aux besoins actuels et futurs de savoirs et de compétences du tissu socioéconomique national et local.

1.1. Enjeux

Quels sont les défis auxquels fait face un système scolaire dédié aux besoins du monde professionnel ? Nous listons ici trois grands enjeux qui nous semblent essentiels : concilier les besoins et l'organisation du monde professionnel avec les contraintes du monde scolaire ; permettre l'insertion professionnelle à court et moyen terme tout en préparant aux évolutions de long terme ; connecter les élèves au tissu

socioéconomique local tout en garantissant leur mobilité future et l'égalité entre les territoires. Le modèle idéaltypique proposé a été pensé pour répondre à ces enjeux.

1.1.1. Concilier les besoins et l'organisation du monde professionnel avec les contraintes du monde scolaire

L'enseignement doit fonctionner de sorte à bien répondre aux besoins de la société en matière de compétences professionnelles, tout en restant compatible avec la nature même de l'activité pédagogique auprès d'enfants et adolescents. Il est difficile de concevoir comment un tel défi peut être relevé sans construire une articulation permanente entre, d'une part, les acteurs du monde socioéconomique et politique capables d'exprimer ces besoins de compétences professionnelles, et d'autre part, les professionnels du système scolaire qui détiennent l'expertise sur ce qu'il est possible ou non de transmettre à des enfants et adolescents.

Ce modèle pose ainsi un sérieux défi de coopération entre deux mondes distincts qui peuvent s'opposer. Le relever suppose de dépasser la vision classique et conflictuelle d'un service public en charge de la formation initiale, garant de la mobilité sociale et d'une ouverture des savoirs, faisant face à des entreprises spécialisant à outrance l'activité et le développement professionnel de leurs employés, au détriment de leur épanouissement et de leur mobilité. Préparer les élèves aux besoins de compétences professionnelles ne peut se faire sans qu'acteurs privés et publics se rejoignent dans la volonté de favoriser le développement des capacités créatives et productives des personnes tout au long de leur vie, qu'elles soient élèves, stagiaires ou employées. Pour assurer le transfert de connaissances et de compétences de la sphère académique vers la sphère professionnelle, le meilleur moyen consiste à construire directement une sphère hybride qui met en œuvre dès la formation initiale des porosités, percolations, rapprochements et collaborations entre ces deux mondes pour favoriser leur enrichissement mutuel, plutôt que de couper l'École de tout environnement professionnel pendant plusieurs années avant de finir par un sas de fin d'études. En somme, il s'agit d'aller jusqu'au bout de la logique de formation tout au long de la vie et de mettre fin à la dichotomie entre formation initiale et formation continue. Un système scolaire dédié à la préparation au monde professionnel ne libère donc pas les entreprises de leur engagement dans la formation continue, bien au contraire.

1.1.2. Concilier insertion à moyen terme et adaptabilité de long terme

Le deuxième enjeu est lié à la difficulté d'enseigner aujourd'hui ce qui est nécessaire pour préparer les élèves aux besoins de demain. Les savoirs qui doivent être

enseignés ne peuvent être identifiés sans chercher à anticiper les évolutions de la sphère socioéconomique. Le choix de ces savoirs a donc une dimension de prospective socioéconomique, mais également une dimension politique : les besoins de compétences n'évoluent pas seulement sous la force de tendances subies et extérieures, mais sont également issus des orientations politiques prises en matière de stratégie économique.

Par ailleurs, les mutations sociales et économiques permanentes amènent à penser qu'une spécialisation trop forte ou trop précoce des élèves risque d'être rapidement obsolète. Plutôt que de s'occuper de l'insertion directe sur le marché du travail (en formant à des métiers précis), le système scolaire devrait se concentrer sur la préparation au marché du travail, par l'acquisition d'une culture et de compétences contribuant tout autant à l'insertion professionnelle à moyen terme qu'à l'adaptation aux évolutions futures. Ce sera pour partie aux formations continues et supérieures d'assurer une spécialisation, tout en maintenant de leur côté de nécessaires passerelles entre les filières et les métiers. Contrairement à ce qu'on pourrait penser au premier abord, il va dans l'intérêt des entreprises que l'École ne se préoccupe pas seulement de l'employabilité (par la formation directe à un métier) mais aussi de la future mobilité professionnelle des élèves (par la préparation au marché du travail dans sa globalité), car les entreprises doivent gérer l'adaptabilité de leurs collaborateurs et l'évolution rapide de leur environnement.

1.1.3. Concilier ancrage local et mobilité

Enfin, le troisième enjeu est d'ordre géographique : il porte sur la nécessité d'articuler l'échelon national et l'échelon local.

D'un côté, le contenu de l'enseignement doit, au moins en partie, être pensé au niveau national¹. Le besoin de mobilité géographique des individus au sein du territoire national, pour eux-mêmes autant que pour les entreprises, implique que la préparation des élèves ne peut pas répondre de manière trop spécifique aux besoins de compétences professionnelles de leur environnement local seulement. Il s'agit aussi d'un enjeu d'égalité, les opportunités professionnelles étant très inégalement réparties sur le territoire.

¹ Déterminer le contenu de l'enseignement au niveau national ne signifie pas que seuls les enjeux nationaux doivent être pris en compte. Assurer une préparation au monde professionnel qui soit utile pour la nation peut impliquer, par exemple, de développer la mobilité des travailleurs au niveau européen, et donc d'adapter en conséquence les enseignements, notamment de langue.

D'un autre côté, une préparation efficace des élèves au monde professionnel ne peut pas être totalement déconnectée de leur environnement local, notamment parce qu'elle implique de mobiliser au maximum des entreprises locales (pour des temps d'immersion au sein d'un milieu professionnel, par exemple). Ne pas exploiter l'environnement socioéconomique des élèves et des enseignants porte le risque d'amener à un enseignement hors-sol préparant mal à la réalité du monde professionnel. Or, pour que des collaborations pertinentes puissent s'instaurer entre les entreprises ou les administrations locales et le système scolaire, il est impératif que le contenu de l'enseignement soit au moins en partie adapté à la réalité du tissu socioéconomique local et de ses besoins en matière de compétences professionnelles.

Le fonctionnement du système scolaire doit prendre en compte cette problématique, en déterminant le contenu de l'enseignement avec un degré de modularité qui permette une adaptation aux besoins locaux tout en préparant les élèves à une éventuelle mobilité géographique. Cette exigence impose une organisation fortement décentralisée du système scolaire dans son ensemble avec, par conséquent, la mise en place de structures autonomes de co-pilotage local réunissant les collectivités territoriales et les services déconcentrés de l'État.

1.2. Le contenu de l'enseignement

1.2.1. Déterminer ce qui doit être enseigné

Une instance nationale pluripartite chargée de la définition des contenus de l'enseignement

Nous proposons d'abord une instance nationale dont la première mission est de créer un cursus cadre national définissant le contenu de l'enseignement. Pour répondre aux différents enjeux soulevés précédemment, la composition de l'instance nationale est tripartite :

- des employeurs de la sphère marchande et non marchande (entreprises, associations, services publics) ;
- des employés, acteurs et usagers du service public d'éducation (personnels non enseignants, élèves, parents d'élèves) ;
- des personnels enseignants, formateurs, de direction (participant à la fourniture du service public d'éducation).

Cette instance décisionnaire nationale est composée de trois collèges. Un collège « scientifique » rassemble les experts chargés d'établir des scénarios d'évolution des

métiers à moyen terme. Un collège « politique » rassemble les acteurs de la société civile chargés, à partir de ces scénarios prospectifs, de décider des orientations souhaitables en matière de développement des compétences professionnelles. Il détermine ainsi les champs professionnels à développer en priorité, pour répondre aux futurs besoins économiques mais aussi sociaux ou écologiques. Ce collège politique se rapproche des commissions professionnelles consultatives de l'enseignement professionnel existant, mais avec un rôle décisionnaire et pas seulement consultatif. Enfin, un collège « pédagogique » composé d'acteurs de l'enseignement et d'acteurs professionnels est chargé de définir une offre de formation en adéquation avec les orientations du collège politique. C'est lui qui porte la fonction « curriculaire » de l'instance nationale, en créant le cursus cadre national.

La difficulté du travail d'ingénierie de formation du collège pédagogique vient de la nécessité d'être particulièrement dynamique et réactif, afin de lutter contre l'obsolescence de toutes les formes de certification des compétences acquises (brevets, diplômes ou autres). Les mutations de la sphère socioéconomique peuvent engendrer rapidement des décalages entre l'offre de formation et les compétences attendues sur le marché du travail. Il s'agit de trouver le moyen de faire évoluer de manière récurrente ces certifications, tout en leur assurant une valeur durable pour leurs détenteurs (ceux-ci bénéficiant par exemple d'équivalences obtenues par la validation des acquis de l'expérience ou de formations complémentaires).

Enfin, la légitimité démocratique de cette instance constitue un enjeu fondamental, tant les orientations décidées peuvent avoir des impacts importants sur l'ensemble de la société. Sa composition pourrait ainsi s'inspirer des instances emblématiques du dialogue social telles que le Conseil économique, social et environnemental (CESE) ou le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CNEFOP). Quant à son fonctionnement, il doit reposer sur une transparence maximale en utilisant tous les outils de publication, de débats et de collaboration en ligne pour rendre apparentes les démarches d'influence (le *lobbying*), s'appuyer sur les contributions de nombreux experts (dans une visée de consensus distribué), et démontrer une capacité à mettre à jour le cursus cadre suite aux résultats de son évaluation.

Un cursus cadre modulaire structuré autour de six champs professionnels, des crédits et des seuils à la place des diplômes couperets

Comment assurer une préparation concrète aux besoins du monde professionnel sans spécialiser les élèves trop tôt et favoriser leur adaptabilité future ? Nous proposons que le cursus cadre national conçu par l'instance nationale soit structuré

autour de champs professionnels larges, qui ne préjugent pas de métiers particuliers ou de niveaux de qualification ultérieurs (technicien, cadre, etc.). Si on s'inspire de référentiels existants, le cursus cadre national pourrait par exemple être constitué des champs professionnels suivants :

- Sciences et techniques de l'alimentation ;
- Sciences et techniques de la santé ;
- Architecture et construction ;
- Commerce et gestion ;
- Sciences et ingénierie de la production ;
- Culture et communication ;
- Service public et engagement.

Ces champs professionnels très larges permettent aux élèves d'acquérir une compréhension des enjeux de chaque champ tout en recouvrant des niveaux de compétences et de qualifications variés, allant des métiers d'exécution à la recherche, de la conception à la création. À chaque champ sont rattachés un référentiel et des programmes modulaires.

Des déclinaisons locales du cursus cadre national

Le cursus cadre national est décliné localement selon les caractéristiques de l'environnement de l'élève et de l'enseignant (tissu économique, patrimoines bâti et naturel, etc.). Il s'exprime différemment selon les ressources des acteurs (enseignants, tuteurs), usagers (élèves et familles) et des territoires (virtuels ou physiques) concernés, afin de faciliter la coopération locale entre les acteurs scolaires et socioéconomiques. Ce déploiement particulier à chaque territoire est assuré par une instance régionale dont les missions et la composition correspondent à celles de l'instance nationale (voir l'articulation entre CESE et CESER ou entre CNEFOP et CREFOP).

Ces variations locales rendent apparents des environnements offrant moins d'opportunités que d'autres et qu'il faut enrichir, avec toutes les difficultés que cela présente. Si les spécificités des tissus socioéconomiques locaux doivent être reconnues et valorisées dans une perspective de collaboration avec le milieu scolaire, elles doivent être prises en compte pour nourrir le moins d'inégalités possible. Concrètement, un élève situé dans un environnement riche profite de modules transversaux valorisant l'histoire de sa commune, le patrimoine bâti qui la caractérise, et des modules de spécialités en rapport avec un pôle d'excellence

économique régional (santé, aéronautique). Un élève situé dans un environnement moins riche doit bénéficier d'un investissement dans un enrichissement de cet environnement (*via* l'équipement numérique par exemple) et/ou d'une priorité à la mobilité géographique.

La nécessité de compenser autant que possible les inégalités territoriales suppose que l'instance nationale suive et accompagne le travail de déclinaison locale de son cursus cadre par les instances régionales. Elle assure notamment cette fonction à travers une plateforme nationale de ressources humaines et numériques sur laquelle nous reviendrons plus loin.

1.2.2. L'activité d'enseignement

Les apprentissages

Ce système scolaire s'articule autour de deux types d'apprentissages.

Premièrement, l'élève doit acquérir des savoirs transversaux requis dans tous les champs socioprofessionnels : expression écrite et orale, mathématiques, culture générale, mais aussi travail en équipe, auto-évaluation, empathie, leadership, démarche projet. La nature même de ces apprentissages requiert des méthodes actives qui mettent l'élève dans une situation de production ou de création (par exemple, écriture libre, construction de maquettes architecturales, comité de pilotage de projet, évaluation entre pairs).

Deuxièmement, l'élève doit bénéficier « d'apprentissages socioprofessionnels » : il s'agit d'acquérir les savoirs nécessaires pour comprendre les enjeux spécifiques à chaque champ socioprofessionnel du cursus et y développer sa créativité et sa productivité. Ces apprentissages sont réalisés au cours de modules de préprofessionnalisation qui alternent des séquences dans un établissement scolaire et des activités créatives ou productives au sein de sites professionnels, qui peuvent prendre la forme de projets conduits par des équipes. L'élève y est amené à définir les objectifs atteints collectivement et les compétences acquises individuellement, à la fois par lui et par ses pairs.

Chacun de ces types d'apprentissages inclut des modules à spécificité locale. En s'appuyant sur des partenariats locaux, ces modules permettent à l'élève d'appréhender l'environnement et le tissu socioéconomique dans lequel il évolue. Cette inscription partielle dans les spécificités de l'environnement local paraît nécessaire pour préparer l'élève à la réalité du monde professionnel, bien qu'elle présente le risque de réduire la mobilité sociale de l'élève.

Ces apprentissages nécessitent une annualisation des enseignements sur le modèle de ce qui est déjà mis en place dans les lycées professionnels. En effet, il importe de pouvoir s'appuyer sur une grande souplesse pour mettre en œuvre une pédagogie active ou de projets, impliquant des acteurs extérieurs, des ateliers de travail collaboratif, ainsi que tous les dispositifs qui caractérisent cette démarche pédagogique.

Une réponse plus radicale à cette problématique serait l'absence de norme nationale relative au plafond de temps scolaire, complémentaire de la définition d'un plancher : ce serait en fonction des besoins des projets et des modes d'organisation locaux que le temps scolaire serait alors défini. Les équipes pédagogiques, comme pour la gestion des EPSCP¹, pourraient disposer d'un volet de moyens délégués à l'échelle nationale et développer leurs ressources propres par la recherche de partenaires.

L'évaluation

Un système d'évaluation par crédits (blocs de compétences) permet de hiérarchiser des seuils d'acquisition de compétences dans ces différents champs professionnels. Un métier ou une activité ne correspond plus à une certification ou un diplôme mais avant tout à un ensemble de compétences acquises qui garantissent des capacités professionnelles. Chaque élève dispose d'un portfolio qui se remplit tout au long de son parcours et répertorie les compétences acquises.

Si le système scolaire a pour finalité de préparer les élèves au monde professionnel, l'approche par compétences apparaît indispensable car l'évaluation doit porter sur la capacité à travailler, créer et produire dans le champ socioprofessionnel investi. Les modalités d'évaluation doivent s'appuyer sur l'expérience du système éducatif en matière de validation des acquis de l'expérience, et sur les dispositifs pertinents observés dans le monde professionnel en matière d'évaluation des collaborateurs². L'accompagnement de l'élève dans la production, soutenu par une démarche réflexive, permet à l'élève de déterminer quelles sont les compétences et les connaissances qu'il maîtrise ou qu'il doit développer pour accroître son efficacité. Ainsi, c'est en partant de l'analyse de la capacité à produire que l'évaluateur et l'évalué en déduisent les compétences acquises et par conséquent les connaissances qui ont été

¹ Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, tels que les universités, les instituts nationaux des sciences appliquées (INSA) ou les écoles centrales.

² On peut également imaginer s'appuyer sur les technologies de captation de l'activité productive et de traitement algorithmique de ces captations (indexation automatique d'une captation d'un geste métier dans un référentiel de compétences, analyse des traces d'une activité numérique), qui permettent de déduire de l'étude de l'activité de l'élève la maîtrise de compétences et de connaissances afférentes.

mobilisées. Le référentiel ne détermine pas l'activité de l'enseignant : c'est la production en contexte de formation de l'élève qui est documentée à l'aide d'un référentiel.

L'approche par compétences présente également plusieurs avantages :

- les champs professionnels peuvent partager des compétences communes, ce qui favorise la mobilité des individus et leur adaptabilité aux évolutions du monde professionnel. En effet, les blocs de compétences acquis pourront être réinvestis d'un champ à l'autre afin de poursuivre l'obtention d'une certification dans un autre champ que celui dans lequel l'élève a débuté sa formation ;
- les compétences peuvent évoluer de manière souple et indépendante, ce qui favorise la réactivité du système scolaire aux évolutions des métiers, en assurant à chaque instant une meilleure adéquation entre les compétences réellement mobilisées dans un métier donné et celles transmises par le système scolaire.

1.3. Le parcours de l'élève

1.3.1. L'organisation générale du parcours

Le parcours de l'élève se compose de deux cycles : un premier cycle consacré majoritairement à des savoirs transversaux et un deuxième cycle de préprofessionnalisation consacré à la formation dans plusieurs champs socioprofessionnels.

Le premier cycle

Au cours du premier cycle, l'élève travaille uniquement les savoirs transversaux. Ce premier cycle pourrait se terminer à l'âge de 11 ans, auquel s'effectue aujourd'hui l'entrée en sixième, mais l'instance nationale pourrait convenir d'un autre âge pour commencer les apprentissages socioprofessionnels¹.

Concrètement, l'élève rejoint tous les matins une école maternelle ou élémentaire et bénéficie de séquences de cours mis en œuvre par des enseignants spécialisés dans l'acquisition des apprentissages fondamentaux et le développement culturel. Par rapport au système existant, les séquences sont plus riches en intervenants extérieurs formés à la pédagogie, ayant déjà une activité dans une institution culturelle, patrimoniale, une activité économique ou sociale dans le bassin de vie de l'élève. Ces intervenants assistent le professeur sur au moins un tiers des heures de

¹ Notons qu'en repoussant l'âge de fin du premier cycle, une vision maximaliste des savoirs transversaux rapprocherait ce modèle du modèle C consistant à transmettre à tous les élèves des savoirs communs, mais sélectionnés cette fois selon leur utilité perçue pour la préparation au monde professionnel.

classe en apportant avec eux un ancrage fort dans l'environnement de l'élève. Au-delà d'un ancrage territorial, ces intervenants apportent aux élèves une connaissance spécialisée d'un domaine qui n'est pas couvert par l'enseignant référent.

De même, les séquences sont enrichies par la rencontre avec des ressources de l'environnement des élèves : cette rencontre peut-être réelle (sortie de classes) ou virtuelle (simulation, réalité augmentée). Les élèves peuvent être immergés plusieurs jours de suite dans un site non académique pour découvrir une activité de production et acquérir les compétences qui lui sont liées. Ces immersions occupent l'élève au moins une semaine par mois : l'enfant devient ainsi familier, dès son plus jeune âge, de la fréquentation des tiers lieux, des musées, des médiathèques et des sites dédiés à l'éducation physique et sportive. Contrairement à la pratique existante, les élèves bénéficient de séquences et d'évaluation dédiées à l'acquisition des compétences nécessaires à la vie en société : différente des enseignements civiques ou moraux, complémentaire de la fonction éducatrice assumée par l'environnement familial, il s'agit ici de développer des compétences liées à la collaboration dans une démarche de projet.

Dans ces apprentissages, l'élève du premier cycle se focalise d'abord sur son développement psychomoteur, notamment la motricité fine nécessaire pour écrire, pratiquer la danse ou le jardinage, mais aussi collaborer avec une intelligence artificielle grâce à des interfaces homme-machine évoluées. Il travaille aussi l'expression orale, dans sa fonction de communication, mais aussi d'argumentation et d'influence. Au fil des années, l'acquisition des apprentissages transversaux gagne en complexité avec l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des compétences sociales via des activités de production. À la fin du premier cycle, les élèves sont censés avoir acquis la majorité des compétences prévues et ils ont découvert différentes activités créatives ou de production qui sont mentionnées dans leur portfolio.

Le deuxième cycle

Les modules de préprofessionnalisation

Au cours du deuxième cycle, l'élève continue à développer des savoirs transversaux aux différents champs professionnels mais non abordés durant le premier cycle en raison de son jeune âge. Toutefois, l'élève consacre la majeure partie de son temps dans les modules de préprofessionnalisation spécifiques à chaque champ socioprofessionnel. Ces modules sont construits à l'aide de partenariats forts et systématiques au niveau local entre les établissements scolaires et les entreprises. Sur les sept années du deuxième cycle, les élèves passent deux années cumulées sur des sites professionnels.

De 11 à 14 ans, l'élève doit suivre des modules dans tous les champs professionnels afin de découvrir l'ensemble des champs possibles et de disposer d'une faculté minimale de mobilité future. Les modules sont ainsi déclinés de manière locale comme nous l'avons vu précédemment, car ils sont mis en œuvre grâce à l'exploitation des ressources locales mobilisables par l'élève, ses enseignants, formateurs et experts¹. Ils peuvent toutefois s'articuler à des échelles supérieures à l'échelle locale, selon notamment le degré d'intégration dans les dynamiques mondiales du domaine professionnel cible. Une spécialisation en logistique peut s'accompagner d'une mobilité internationale et une spécialisation dans les métiers du traitement massif de données peut être mise en œuvre dans un espace rural du fait de la dématérialisation de cette activité, des relations professionnelles à distance et de la possibilité d'accéder à des ressources de très bonne qualité par internet. L'élève a ainsi accès à un domaine professionnel qui pouvait lui sembler *a priori* inaccessible du fait de sa situation géographique.

La journée, la semaine et l'année de l'élève du deuxième cycle sont ainsi organisées en sessions de production accompagnée, en sessions de validation de compétences et en sessions d'approfondissement d'apprentissages transversaux. Selon les projets des équipes pédagogiques, la forme des sites et les ressources disponibles, ces sessions peuvent se succéder dans une journée, une semaine, voire dans l'année. Après un séminaire d'une journée de présentation du contexte, un élève peut suivre huit jours de formation à la conduite d'un projet d'équipe sur la qualité des eaux dans une zone humide, intégrée à un réseau d'adduction d'eau d'une agglomération voisine. Il poursuit avec un séminaire de trois journées consacré à la validation des compétences acquises. Dans les jours suivants, ce séminaire est complété par un programme d'autoformation de plusieurs sessions de 90 minutes étalées sur trois journées, sur une plateforme numérique dédiée aux notions technologiques, juridiques et économiques relatives aux problématiques de gestion des infrastructures de réseaux. L'élève renouvelle des sessions numériques d'approfondissement sur la même thématique quelques semaines après, dans l'optique d'une nouvelle validation de compétences et de connaissances. Il peut également participer à un autre projet mobilisant les mêmes connaissances et compétences en tant qu'élève expérimenté ou membre de la communauté de projet élargie.

Pour l'élève du deuxième cycle, le rapport à l'établissement est différent de celui que les élèves de collège et lycée connaissent actuellement : le site de formation n'est pas forcément un établissement du second degré. Les élèves peuvent passer une,

¹ Nous reviendrons plus loin sur les implications en matière de gestion des ressources humaines, des équipements et des locaux.

voire plusieurs semaines, dans un site professionnel et disposer d'un accompagnement pédagogique leur permettant de développer les compétences liées à leur activité de production et celles nécessairement complémentaires (approfondissement des apprentissages transversaux ou socioéconomiques). Cet accompagnement peut se faire sur le site professionnel grâce à des installations pédagogiques intégrées ou par le biais de services et plateformes en ligne.

Une spécialisation progressive

À partir de 14 ans, l'élève se spécialise progressivement jusqu'à finir le second cycle (entre 16 et 20 ans) par une spécialisation majeure dans un champ et une mineure dans un autre champ. L'élève doit pouvoir être libre de choisir les champs professionnels dans lesquels il souhaite s'investir. Si la formation tout au long de la vie doit répondre aux besoins de la société en termes de compétences professionnelles, satisfaire ces besoins d'ordre collectif nécessite de s'appuyer sur les motivations de l'individu pour l'acquisition de ces compétences : sa curiosité intellectuelle, son besoin de sécurité, son désir de mobilité doivent être pris en compte. Rappelons que les champs professionnels définis par le cursus cadre national regroupent chacun des métiers variés en matière de niveau de qualification : ils sont donc moins hiérarchisés que les voies générales, technologiques et professionnelles de notre lycée et ne posent pas les mêmes enjeux d'inégalité des chances. Bien qu'ils ne soient pas totalement prémunis contre des dynamiques de hiérarchisation, celles-ci peuvent être en partie contenues en faisant évoluer si nécessaire le cursus cadre, de sorte à maintenir un découpage aussi peu hiérarchisé que possible.

L'élève bénéficie de plusieurs modules de préprofessionnalisation dans le même champ, acquérant ainsi une employabilité de plus en plus forte en vue d'exercer des métiers de plus en plus complexes au sein de ce champ : du plombier à l'hydraulicien, de l'éleveur au généticien. Tout au long du deuxième cycle, la spécialisation progressive de l'élève s'effectue donc par champ socioprofessionnel et non pas par métier. Par exemple, on peut imaginer qu'une spécialisation dans le champ « sciences et techniques de l'alimentation » associe le développement d'une culture commune à la préparation aux métiers de bouche, aux métiers de la restauration, à l'agriculture, aux aspects de la biologie et la chimie concernant l'agroalimentaire, la biodiversité, la santé et l'hygiène alimentaire. En recouvrant un tel spectre, le champ permet à l'élève de développer des compétences variées qui facilitent son transfert vers d'autres

spécialisations. Notons que la nature modulaire des référentiels définissant chaque champ socioprofessionnel facilite de toutes les manières les passerelles¹.

1.3.2. La transition vers l'enseignement supérieur

À l'issue du deuxième cycle, l'enseignement supérieur reste en lien avec les entreprises qui ont la charge de former en continu les jeunes adultes afin d'assurer leur insertion directe sur le marché du travail, ainsi que leur employabilité tout au long de leur vie professionnelle. Seule la formation des adultes peut préparer directement à un métier, car elle est la plus efficace pour une adéquation précise entre l'offre et la demande de compétences professionnelles.

Le fonctionnement du système de formation doit être fortement lié entre le deuxième cycle et l'aval. L'organisation de la formation initiale et de la formation continue par les mêmes instances apparaît comme une condition indispensable à un système scolaire qui prépare efficacement aux besoins du monde professionnel. La formation continue doit être délivrée en relation étroite avec les acteurs et structures du deuxième cycle en minimisant la séparation entre les deux mondes. De la même manière que le deuxième cycle est en partie opéré par les entreprises, un adulte doit pouvoir s'appuyer sur les structures du deuxième cycle pour approfondir sa formation ou se réorienter.

Pour matérialiser ce lien entre formation initiale et formation continue, le système d'évaluation des compétences par crédits doit être également utilisé par la formation continue et la validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce système sert ainsi d'outil de pilotage de l'ensemble de la formation tout au long de la vie. L'obtention de crédits (des blocs de compétences), par la formation initiale, continue et la VAE, capitalisables par l'élève tout au long de sa vie, pourra lui éviter l'enfermement dans un niveau de formation considéré comme subalterne, c'est-à-dire l'effet coupe-rejet engendré par la hiérarchie actuelle entre différents niveaux de diplômes (niveaux I, II, III, IV, V) : une gestion des connaissances plus fine commencée dans la formation initiale se poursuivra dans la formation continue par le biais d'un portfolio d'acquisitions de compétences tout au long de la vie.

¹ Pour passer d'un champ à l'autre, il serait nécessaire dans un premier temps de valoriser des modules d'un premier champ pour valider des modules du deuxième, soit par une correspondance stricte, soit par un dispositif de validation des acquis de l'expérience. Dans un second temps, il s'agirait de cibler l'acquisition des modules manquants par une formation classique ou en alternance ou en apprentissage.

1.4. L'organisation du système

1.4.1. Le personnel éducatif

Quels profils de personnel éducatif ?

Deux types de personnels éducatifs sont requis pour assurer le bon fonctionnement d'un tel système scolaire.

Des enseignants avec trois niveaux de spécialisation

Le premier type de personnel éducatif serait proche de la définition actuelle de l'enseignant mais en distinguant trois domaines de compétences.

Un premier domaine de compétences est relatif à la pédagogie partenariale. Il recoupe les compétences nécessaires à la conception, la gestion et l'évaluation d'un programme de formation en collaboration avec d'autres partenaires. Ce premier domaine recouvre aussi une partie des compétences socioéconomiques que l'enseignant doit faire acquérir à ses élèves : collaboration, auto-évaluation, empathie, leadership, gestion de projets. Ce premier domaine doit être maîtrisé par tous les enseignants des premier et deuxième cycles.

Un deuxième domaine de compétences est relatif aux apprentissages transversaux (proches des actuels apprentissages fondamentaux pour les premiers niveaux de formation). Il comprend également la capacité de l'enseignant à mettre en œuvre des modules à spécificité locale, c'est-à-dire à s'appuyer sur des ressources de son environnement proche et de l'environnement proche de ses élèves pour nourrir sa pédagogie.

Un troisième domaine de compétences est relatif aux activités du deuxième cycle. L'enseignant doit disposer de compétences en ingénierie de formation lui permettant de créer des parcours pour des élèves et des adultes. Il doit notamment être en mesure d'assurer plusieurs modules de préprofessionnalisation dans l'un des six champs professionnels qui structurent le cursus cadre national. Ce domaine de compétences se rapproche de celui que doivent maîtriser aujourd'hui les conseillers en formation continue dans les Greta¹.

¹ Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues pour adultes.

Des experts-formateurs

Les deux cycles mobilisent en permanence des intervenants extérieurs ayant un profil d'expert-formateur, en particulier le deuxième cycle qui nécessite de travailler en continu avec des acteurs des différents champs professionnels. Ces experts-formateurs apportent les connaissances, conseils, évaluations ou contrôles nécessaires, ou participent au développement professionnel des élèves dans un domaine dont la maîtrise n'est pas assurée par l'enseignant. Les instances nationales et régionales sont responsables de la détection et de l'organisation de cette activité d'expert-formateur. La description de leur champ d'expertise et leur disponibilité doivent être renseignées dans la plateforme.

Pour procéder à une analogie avec les acteurs du système actuels, ce sont des professionnels exerçant leur activité sur le modèle des intervenants de langue à l'école élémentaire ou des ingénieurs pour l'école dans le secondaire professionnel. Toutefois, contrairement à ce qui se pratique aujourd'hui, ces intervenants experts doivent être systématiquement titulaires d'une compétence pédagogique minimale, apportée par l'offre de formation de la plateforme nationale. Cette condition est nécessaire car ce sont des personnels qui interviennent aux côtés des enseignants auprès des enfants et adolescents, afin de contribuer au service public d'éducation.

Ces experts-formateurs doivent poursuivre leur activité professionnelle à temps partiel. Un roulement systématique des professionnels ponctuellement formateurs les y encouragera, afin d'éviter que des professionnels dont le risque d'obsolescence des compétences est forte ne s'inscrivent durablement et à plein temps dans cette activité d'expert-formateur. L'inconvénient d'un roulement soutenu et d'une compétence pédagogique seulement partielle de ces experts-formateurs doit à son tour être compensé par les compétences de l'enseignant : il accompagne ses partenaires et assure la qualité de l'offre de formation dans une démarche d'auto-évaluation et d'évaluation par les bénéficiaires. Par ailleurs, la nécessité de s'appuyer sur des professionnels en activité implique que ceux-ci puissent bénéficier de décharges partielles, bien qu'elles soient complexes à mettre en place. Les partenariats entre établissements et entreprises doivent donc faciliter cette double activité sur les plans organisationnel et budgétaire.

La gestion du personnel éducatif

La formation

Les fonctions de formation et de certification des personnels intervenant au sein du système éducatif peuvent être assurées par l'instance nationale déterminant le

cursus cadre. En effet, la présence des acteurs du monde socioéconomique dans cette instance représentative nationale facilite la mise à disposition, par les différentes parties prenantes, d'experts-formateurs, voire de biens et de services participant à la mise en œuvre du service public d'éducation. L'instance peut assurer ainsi la qualité mais aussi le contrôle interne du système éducatif.

Pour effectuer ce travail, l'instance nationale doit s'équiper d'une plateforme nationale de ressources humaines et numériques dédiées à la formation et à l'ingénierie pédagogique, tel qu'évoqué précédemment. Cette plateforme nationale a une fonction de pilotage pédagogique : elle est l'organe de diffusion du cursus cadre et de ses référentiels et programmes modulaires, mais aussi de leur appropriation et de leur adaptation, en jouant le rôle de place d'échanges et de capitalisation entre équipes pédagogiques. Cette plateforme structure une communauté dont l'animation et le suivi sont assumés par une équipe conseil en innovation pédagogique. Des audits sur le terrain permettent d'identifier des scénarios pertinents et d'autres ressources, ainsi que des outils diversifiés pour répondre aux exigences de ce système éducatif. En particulier, cette plateforme concentre des ressources pédagogiques et humaines pour la mise en œuvre des formations, avec des modules génériques ou de spécialisation professionnelle. Elle rend également accessible toute l'offre de ressources locales dont dispose l'enseignant pour construire sa formation, donc toutes les conventions passées avec les personnes morales pertinentes. Au-delà des ressources à caractère pédagogique, cette plateforme permet une meilleure gestion des ressources humaines expertes dont l'enseignant bénéficie au niveau local (formateurs exerçant en entreprise notamment).

Le recrutement

Même si le contrôle des acteurs et de leurs activités pourra être établi à partir de normes nationales, le recrutement et la gestion des personnels doivent se faire à l'échelle régionale. Ce recrutement déconcentré est nécessaire car le contenu précis de l'enseignement varie d'une région à l'autre en raison de la déclinaison locale des cursus cadre nationaux. Il est également nécessaire pour les experts-formateurs dans la mesure où ces derniers restent en activité professionnelle et ne sont donc mobilisables que localement. L'affectation des enseignants dans les établissements peut également se faire à l'échelle régionale ou *via* un recrutement par l'établissement lui-même (la région pré-recrute enseignants et expert-formateurs conformément aux cursus élaborés et l'établissement recrute sur profil selon les besoins des partenariats établis).

1.4.2. Les sites d'enseignement

La mise en œuvre de ce système scolaire suppose de repenser les modèles actuels d'établissements. Il reste évidemment nécessaire de proposer des sites d'accueil spécifique aux élèves, notamment pour prendre en compte leur minorité légale et la délégation de responsabilité que le système éducatif doit assumer. Cependant, il conviendrait aussi de penser les établissements comme des plateformes immobilières composées de différents sites mutualisés entre le système scolaire et les entreprises.

Il serait néanmoins souhaitable qu'un établissement de référence constitue un repère stable pour l'élève sur toute la durée de la scolarité obligatoire ou du moins pour chacun des deux cycles : l'élève y passerait la majorité de son temps lors du premier cycle et un temps variable selon les nécessités du parcours choisi lors du deuxième cycle. Cet établissement serait également le repère spatio-temporel stable d'une équipe de formateurs permanents.

Les sites scolaires

Les sites dans lesquels sont dispensés les enseignements transversaux ne nécessitent pas forcément de ressources particulières : il s'agit simplement de salles de classe traditionnelles, de salles disposant d'équipements informatiques et d'ateliers de création. Ils pourraient donc être mutualisés à l'échelle locale, sous la responsabilité des collectivités, et ils auraient un caractère multifonctionnel. Les sites de ce type, considérés comme des plateformes pédagogiques, pourraient être mobilisés par les enseignants lorsqu'ils en ont besoin mais aussi par d'autres acteurs issus de milieux extra-scolaires (pour accueillir des séminaires d'entreprise ou offrir des espaces de *coworking* par exemple).

Les sites de proximité

Les sites nécessaires à la mise en œuvre des modules à spécificité locale pourraient être mobilisés avec l'appui d'organismes représentatifs (office de tourisme, chambre de commerce et d'industrie, direction régionale des affaires culturelles, communauté d'universités et d'établissements) qui auraient la mission d'aménager des espaces pédagogiques en leur sein : parcs nationaux, musées, ressources patrimoniales, sites d'extraction ou de traitement de ressources naturelles, pôle de compétitivité, laboratoire de recherche... L'hypothèse étant que les apprentissages transversaux comme les apprentissages socioéconomiques pourront être plus aisément acquis par les élèves si des liens profonds sont noués avec leur environnement, ces liens étant également garants de leur insertion dans le tissu socioéconomique.

Les sites professionnels

Les sites nécessaires pour les modules de préprofessionnalisation sont évidemment très variés selon le contenu du module. Ils peuvent par exemple s'appuyer sur des plateformes techniques telles que celles des lycées actuels (notamment technologiques et professionnels) ou des IUT.

Mais des sites de formation doivent également être localisés dans les entreprises, organismes publics et associations partenaires, car une partie du parcours de l'élève doit se faire dans des contextes de production réels. La problématique du partenariat entre le système scolaire et les entreprises s'étend ainsi jusqu'à la question des lieux de formation : les entreprises collaborent et co-investissent avec la puissance publique grâce à des délégations de service public et des subventions pour charge de service public, de manière à développer des campus des métiers intégrés ou des formations supérieures à forte valeur partagée entre les acteurs de la recherche fondamentale et les acteurs économiques (BTS ou licences professionnelles intégrées aux entités économiques et garantissant une insertion professionnelle en fin de formation, R & D en laboratoires d'entreprise, chaires du supérieur financées sur fonds privés, etc.).

Une estimation des besoins d'accueil sur sites professionnels

Les difficultés de gestion sont importantes, car les entités partenaires doivent être en capacité d'accueillir tous les élèves du système actuel : les quelques journées par trimestre les trois premières années du deuxième cycle peuvent par la suite devenir un trimestre cumulé les quatrième et cinquième années, voire un semestre cumulé par an et par élève lors des deux dernières années.

Une première estimation est nécessaire pour mesurer l'ordre de grandeur des besoins. On compte 5,5 millions d'élèves en collèges et lycées. Imaginons que les élèves bénéficient en moyenne de l'équivalent de deux années entières de formation en dehors d'un cadre scolaire durant les sept années qui correspondent aujourd'hui à leur formation initiale secondaire. Il faudrait alors accueillir 1,5 million d'élèves par an dans des contextes extra-scolaires (tels que nous les qualifions aujourd'hui) pour des périodes d'au moins une trentaine de semaines.

Par rapport à de tels volumes, les capacités d'accueil existantes dans les institutions culturelles ou de loisirs pour des activités de production, dans les entreprises pour le stage de 3^e, l'alternance, l'apprentissage, ou lors de stages ponctuels paraissent très faibles. Si, pour illustrer l'enjeu, on compare avec l'apprentissage aujourd'hui, atteindre un tel volume supposerait de multiplier par quatre le nombre de places

d'accueil pour les apprentis, qui plafonne aujourd'hui à 400 000 malgré une politique volontariste menée depuis plusieurs années. Il serait donc nécessaire aussi de développer des sites de formation capables d'accueillir des élèves dans la plupart des entités pourvoyeuses d'activité.

Au premier abord, ce défi semble ainsi difficile à relever. Toutefois, la France compte en 2015 plus de 3 millions d'entreprises marchandes non agricoles, auxquelles il faut donc ajouter les exploitations agricoles mais aussi les établissements publics, services de l'État, collectivités et associations qui pourraient participer à l'accueil des élèves. Même si ces considérations sont purement illustratives et ne permettent pas d'appréhender toutes les problématiques de gestion, ces chiffres contribuent à relativiser les enjeux organisationnels. Au fond, si on ne compte que les grandes entreprises (250), les entreprises de taille intermédiaire (5 000), une PME sur 100 (30 000 en tablant sur leur regroupement selon un facteur de proximité géographique ou économique), avec l'aide des différents services de l'État (il existe plus de 10 000 bibliothèques en France donc on peut estimer qu'il y aurait au moins 30 000 sites publics ou parapublics mobilisables), il suffit que chacune de ces entités soit capable d'accueillir en moyenne une vingtaine d'élèves simultanément, au sein d'une structure pédagogique de formation initiale, pour relever ce défi. Atteindre cet objectif, selon une programmation pluriannuelle, n'est pas foncièrement irréaliste : le maillage territorial du groupe La Poste avec ses 17 000 points de contact, la SNCF avec plus de 3 000 gares « voyageurs », le demi-million d'entreprises artisanales françaises comptant des salariés, nos 30 000 communes et hôtels de ville, les initiatives de grands groupes du CAC 40 comme Véolia ou Airbus sont autant d'interfaces qui pourraient être exploitées dans la perspective de fournir des sites d'apprentissage pour ces 1,5 million d'élèves¹.

1.4.3. La gouvernance du système scolaire : quelle répartition des compétences ?

Comme l'établissement principal doit fonctionner en mode partenarial avec de multiples sites de formation et adapter les apprentissages aux spécificités du tissu socioéconomique local, il apparaît indispensable qu'il dispose d'une autonomie forte sur les plans juridique, financier et pédagogique, et ce dès le premier cycle. Dans le secteur pédagogique, l'autonomie de l'établissement ne porte pas sur les objectifs –

¹ Le campus Véolia a un objectif de formation de 650 apprentis en 2016-2017 et le lycée Airbus formera plus d'une centaine d'élèves aux baccalauréats professionnels de la filière aéronautique en 2016-2017.

fixés par les instances nationales et régionales – mais sur la déclinaison locale du programme pédagogique en fonction des partenariats possibles.

Les cursus cadre structurant les programmes pédagogiques sont conçus par l'instance nationale, également responsable d'une plateforme de ressources pédagogiques mise à la disposition des personnels d'enseignement. L'instance nationale est aussi responsable de la certification des personnes intervenant auprès des élèves : une fonction essentielle compte tenu de la multiplicité des profils d'intervenants proposée par ce modèle. L'instance nationale est enfin chargée de l'évaluation du système scolaire, portant sur la capacité des établissements et des partenaires professionnels à faire acquérir les compétences professionnelles définies par le cursus cadre.

Enfin, les collectivités territoriales jouent un rôle très important dans ce modèle au-delà de la gestion du bâtiment et des équipements, car elles co-conçoivent les objectifs d'enseignement en partenariat avec l'échelon national afin de répondre aux besoins du tissu socioéconomique local. Elles jouent également un rôle clé dans l'activité d'enseignement elle-même, car elles peuvent coordonner les partenariats multiples à mettre en place entre le monde professionnel local et les établissements.

2. L'accomplissement de la personnalité

Nous proposons maintenant une autre mission de l'École, susceptible d'en constituer la finalité première : l'accomplissement de la personnalité de chaque enfant. Nous entendons par là que l'École doit permettre à chaque enfant de développer des aspirations et des talents propres, dans lesquels il s'épanouit et s'accomplit. Cette finalité n'exclut pas la possibilité qu'un enfant se construise une trajectoire qui l'amènera à un métier ; elle implique cependant que l'École ne part pas des métiers actuels ou futurs ni des besoins exprimés par la société pour définir ce qu'un élève doit apprendre ou non. Il ne s'agit pas de considérer naïvement que les élèves sont capables de savoir ce dont ils ont besoin, mais de partir de chaque élève pour déterminer ce que l'École doit lui enseigner, en accompagnant chacun dans un parcours d'apprentissage potentiellement unique, qui l'amènera à construire et réaliser un projet de vie ; un projet qui répond peut-être à des besoins de la société et de l'économie en matière de compétences professionnelles, mais pas nécessairement, ou en partie seulement. Il ne s'agit pas de considérer que l'École ne joue ici aucun rôle dans le développement de la société, mais de postuler que ce sont des personnalités accomplies, qui auront chacune développé grâce à l'École un éventail original de savoirs et de compétences, qui sauront construire et porter la société en y jouant le rôle qu'elles souhaitent.

2.1. Enjeux

2.1.1. Concilier bien-être de l'élève et exigence

Un système scolaire qui poursuit l'accomplissement de la personnalité ne peut pas ignorer le bien-être des élèves et doit le rechercher activement. Il s'agit tout autant de postuler que l'élève ne peut apprendre et se développer correctement en étant malheureux à l'école et sans croire en lui, que de considérer que le temps scolaire ne se limite pas à la transmission de savoirs. Les nombreuses années passées dans le système scolaire ne doivent pas avoir pour seule visée de préparer aux périodes de vie qui suivent : elles constituent en elles-mêmes une période de vie qui devrait être heureuse.

Favoriser l'accomplissement de la personnalité n'implique évidemment pas le laisser-faire incontrôlé, qui reviendrait à abandonner les élèves à leurs travers naturels. Au contraire, nous considérons dans ce modèle que l'accomplissement sur le long terme suppose un très fort degré d'exigence vis-à-vis des élèves. Les adultes doivent guider l'élève dans son développement, dans la construction et la réalisation de ses projets de vie, en lui transmettant les savoirs nécessaires à leur réalisation, en le forçant à être exigeant envers lui-même et en le responsabilisant vis-à-vis de ses engagements et de ses choix.

Cette exigence à l'égard de chaque élève est fondamentale pour l'aider à se construire et à cultiver des capacités et des talents qui lui permettent, durant et après sa scolarité, de prendre confiance en lui, de devenir autonome et de s'affirmer dans la société. Cependant, être exigeant envers chaque élève ne peut pas conduire à fixer des objectifs identiques pour tous, qui seront nécessairement trop élevés pour certains élèves et n'amèneront que découragement et perte de confiance en soi. Pour qu'elle favorise réellement le progrès et donc l'accomplissement de la personnalité de chaque élève, l'exigence ne peut être que bienveillante ; une exigence qui prend en compte le point de départ de chaque élève sans chercher à le juger, en ne s'attachant à tout instant qu'à le faire progresser au mieux, d'où qu'il parte. Il s'agit d'amener l'élève à se définir par ses qualités et ce qu'il sait faire, plutôt que par ses lacunes et ses limites relativement à un idéal fixé par de manière extérieure.

2.1.2. Concilier émancipation de l'individu et prise en compte de sa socialisation

Le groupe s'appuie en partie sur les travaux menés par la commission Enfance et adolescence de France Stratégie¹. Selon la commission, le développement complet de l'individu suppose que ce dernier soit relié aux autres (liens concrets ou abstraits tels que le sentiment d'appartenance nationale), donc de développer des liens interpersonnels diversifiés en « faisant » concrètement avec les autres *via* les activités pratiques et en luttant contre l'isolement affectif.

Nous reprenons cette idée dans notre définition de l'accomplissement de la personnalité. Cela implique notamment qu'un système scolaire dédié à l'accomplissement de la personnalité de l'élève doit concilier le besoin d'affirmation de soi et d'émancipation tout en s'assurant de la préservation des liens socioaffectifs qui unissent chaque enfant aux autres, à ses pairs et à sa famille. Dans une certaine mesure et en fonction des âges, il convient certes de trouver un équilibre pour permettre à l'individu – selon ses besoins – de se développer de manière indépendante de son milieu ; ce qui implique d'ouvrir les élèves à des savoirs éloignés de leur environnement et de poser certaines limites dans la liberté qui doit être laissée à l'élève et à sa famille dans leurs choix².

Néanmoins, la prise en compte de sa socialisation existante est considérée ici comme essentielle à la construction personnelle de l'élève. Si le besoin d'ouvrir le champ des possibles des élèves au-delà de ce qui leur est amené par leur milieu social doit être pris en compte, y répondre ne peut pas impliquer dans ce modèle de rejeter entièrement ce dernier, d'imposer complètement à l'élève ce qu'il doit apprendre au motif qu'on juge que c'est ce qui fera de lui un individu éclairé (cette vision est en revanche au fondement du modèle C).

Cela revient également à considérer autrement l'objectif d'égalité. Il ne s'agit pas ici de s'assurer que chaque élève réussisse aussi bien selon des critères communs, mais plutôt d'exiger de l'école qu'elle fournisse à chaque élève les conditions spécifiques d'accomplissement personnel, sans chercher à garantir envers et contre tout que son projet soit indépendant de toute influence sociale ou familiale.

¹ France Stratégie (2015), *Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent*, *op. cit.*, www.strategie.gouv.fr/actualites/grand-angle-un-developpement-complet-de-lenfant-de-ladolescent.

² La notion de projet est définie dans les pages suivantes (*voir section 2.2.1*).

2.1.3. Concilier diversité potentiellement infinie des parcours et les contraintes humaines et matérielles d'un système scolaire

Les principes que nous venons d'énoncer convergent vers l'idée qu'il faut permettre aux élèves de suivre des parcours très personnalisés, afin que chacun puisse se développer et cultiver ses talents. Un problème évident se pose alors sur le plan technique : est-il réellement possible de concevoir une offre scolaire collective capable de laisser place à une diversité potentiellement infinie de parcours ?

La réponse est probablement négative, mais c'est pourtant ce vers quoi doit tendre un tel système scolaire. L'enjeu technique principal est de réussir à proposer aux élèves une offre de parcours aussi large que possible, dans laquelle chacun parviendra à se construire un projet personnel qui lui parle et le motive grâce à l'accompagnement approprié, puis de transmettre à chacun les savoirs qui lui seront nécessaires pour le réaliser ; ce qui suppose de disposer des ressources humaines et matérielles permettant à chaque élève d'acquérir les savoirs spécifiques relatifs à son projet.

2.2. Le contenu de l'enseignement

2.2.1. Déterminer ce qui doit être enseigné

Un choix initial de projet par l'élève : partir de ce que l'élève veut être capable de réaliser

Compte tenu de l'ensemble des enjeux que nous venons d'évoquer, ce modèle s'efforce d'imaginer un système scolaire qui écarterait d'entrée l'idée d'un référentiel unique de savoirs (programmes, curriculum, socle commun) qui s'imposerait d'en haut aux élèves et aux enseignants. Nous posons comme premier principe qu'un système scolaire dédié à l'accomplissement personnel doit partir de ce que sont les élèves et du chemin qu'ils souhaitent prendre, en étant guidés par des adultes dédiés. La première spécificité de ce modèle consiste donc en l'absence de programmes ou de curriculum au sens habituel, mais en une définition par le bas de ce que les élèves doivent apprendre.

Le deuxième principe de ce modèle postule que l'accomplissement personnel de l'élève suppose de lui donner les capacités de réaliser des choses et d'être reconnu pour cela. Ainsi, pour l'aider à définir l'orientation qu'il souhaite prendre, nous proposons d'amener l'élève à choisir des projets qu'il souhaite accomplir ou auxquels il souhaite participer, plutôt que des savoirs à apprendre. Nous faisons l'hypothèse qu'il est plus simple pour un élève d'identifier ce qui l'intéresse en se représentant

des réalisations concrètes plutôt que des savoirs abstraits. Cette hypothèse peut évidemment être discutée ; la remettre en question ne transforme pas en profondeur les conclusions de ce modèle, qui découlent essentiellement du principe de partir des élèves.

Le terme « projet » est ici entendu au sens large : nous entendons toute forme de réalisations scientifiques, techniques ou artistiques, de projets de recherche, de missions d'organisation et de gestion de la vie de l'établissement, ou encore de missions d'enseignement (assister un enseignant dans une discipline particulière par exemple). Les projets doivent durer suffisamment longtemps pour exiger une persévérance conséquente de la part des élèves, sans créer de sentiment de lassitude trop fort. La durée varie ainsi selon l'âge : là où un projet dure une semaine pour les enfants de 6 ans, il peut s'étaler sur deux mois et demi pour les enfants de 11 à 14 ans et jusqu'à cinq mois (la moitié de l'année scolaire) pour des adolescents de 15 à 17 ans. Comme nous le verrons, ces périodes structurent fortement les temps scolaires.

Toutefois, il serait naïf d'imaginer que tous les élèves soient à tout âge en mesure de concevoir par eux-mêmes les projets qu'ils souhaitent réaliser. L'élève doit donc choisir le projet auquel il souhaite participer parmi un éventail d'options proposées par l'équipe pédagogique d'un établissement et construites avec les élèves. Ces propositions de projet sont nécessairement spécifiques à chaque établissement, car elles doivent correspondre aux motivations des élèves de l'établissement ou de l'équipe pédagogique en place ; elles dépendent également des possibilités offertes par l'environnement local.

Le « curriculum-projet », une liste de savoirs à maîtriser pour réaliser le projet

Le choix du projet est le point de départ, il ne constitue que la première étape pour déterminer toute l'activité d'un élève durant la période de sa réalisation. C'est à partir du projet qu'a choisi un élève que seront déterminés les savoirs qu'il doit acquérir durant cette période : il s'agit précisément de lui enseigner les savoirs dont il a besoin pour réaliser ce travail. Par exemple, des élèves ayant choisi de s'engager dans un projet de deux mois et demi de rédaction d'un journal de vulgarisation scientifique auront besoin d'atteindre un certain niveau de maîtrise en rédaction, ainsi que dans les thématiques scientifiques concernées. Des compétences éditoriales seront également nécessaires afin de concevoir un ensemble cohérent et attractif pour le lecteur. Si le projet s'étend jusqu'à la communication autour de la parution de ce journal, les élèves devront également acquérir des savoirs dans ce domaine, voire

des savoirs techniques de maîtrise de logiciels de communication visuelle afin de produire des affiches publicitaires. S'il va jusqu'à la vente du journal à l'extérieur de l'établissement, la réalisation du projet nécessitera d'être capable d'établir un modèle économique viable, à la manière des « junior entreprises » de certains établissements d'enseignement supérieur.

À chaque projet est ainsi associé un ensemble de savoirs à maîtriser, que nous appellerons par la suite le « curriculum-projet ». La transmission de ces savoirs se fait par la réalisation même du projet qui les mobilise, mais également par des enseignements « classiques ». Dans l'exemple précédent, le niveau de maîtrise à atteindre à l'écrit en français ou en sciences peut être obtenu à travers des cours, en complément des temps de réalisation du projet qui amènera à mobiliser ces savoirs.

Ce modèle ne suppose donc pas que tout le temps d'enseignement soit consacré à des projets. En revanche, ceux-ci constituent bien le point de départ et l'objectif final. La particularité de ce modèle est de déterminer le contenu des savoirs à transmettre en fonction du choix de projet. Les savoirs sont totalement au service des réalisations des élèves : ce sont les réalisations qui déterminent les savoirs à acquérir par chaque élève, et non l'inverse. Bien que la ressemblance puisse prêter à confusion, ce que propose ce modèle n'est donc pas une pédagogie par projet au sens où on l'entend habituellement (telle qu'on peut l'observer avec les enseignements pratiques interdisciplinaires – EPI – de la récente réforme du collège). Dans le système existant, pour transmettre certaines connaissances du programme scolaire, les enseignants peuvent décider de faire travailler les élèves sur un projet qui les mobilisera, afin de leur donner du sens : la pédagogie par projet est, comme son nom l'indique, une pratique pédagogique permettant de faciliter la transmission de savoirs souvent prédéterminés. Les projets sont ainsi des instruments pour amener les élèves à apprendre les savoirs que le système souhaite transmettre. Ce modèle inverse ce rapport car les enseignants n'ont aucun programme prédéfini à transmettre. C'est le projet que doivent réaliser les élèves qui définit un « curriculum-projet » de savoirs à maîtriser ; des savoirs qui seront acquis en réalisant le projet, mais aussi par des cours qui peuvent être classiques.

Des objectifs pédagogiques spécifiques à chaque élève

Ce que doit apprendre un élève au cours d'une période ne correspond pas nécessairement à l'ensemble des savoirs du curriculum-projet. Ceux-ci peuvent différer entre les élèves participant à un même projet. Les objectifs pédagogiques sont en fait spécifiques à chaque élève.

Tout d'abord, les élèves n'ont pas nécessairement tous le même rôle au sein d'un projet donné. Dans l'exemple précédent, un élève en particulier pourrait se charger en grande partie du design des affiches s'il est le seul que cette tâche intéresse, tout en travaillant en lien avec le reste de l'équipe. Cela implique qu'il est le seul à devoir acquérir les savoirs en design qu'exige le projet. Alors que certains élèves peuvent jouer un rôle particulièrement central dans un projet, d'autres peuvent jouer un rôle mineur mais dans plusieurs projets. L'élève que nous venons d'évoquer pourrait vouloir se spécialiser dans le design visuel, et apporter ainsi sa compétence sur plusieurs projets différents.

Ce rôle précis est choisi en début de période en discussion avec un enseignant-tuteur. Celui-ci accompagne l'élève en l'aidant à identifier les nouveaux savoirs dont il aura besoin pour remplir ce rôle. Ce faisant, il a pour obligation de s'assurer que ce rôle amène bien l'élève à progresser de manière significative durant la période, c'est-à-dire à acquérir de nouveaux savoirs (quels qu'ils soient). Dans l'exemple précédent, si l'élève souhaite vraiment se consacrer intégralement au design visuel sur différents projets alors qu'il possède déjà une certaine maîtrise du domaine, il ne pourra le faire qu'au moyen d'un logiciel ou de techniques qu'il n'avait jamais utilisés jusqu'alors, où les attentes en matière de créativité et de qualité seront bien plus élevées que ce qu'il a fait précédemment. À l'inverse, si un élève novice souhaite jouer ce rôle, on attendra seulement de lui qu'il acquière et mobilise des bases du design et de la communication visuels. Si un élève possède déjà une trop grande maîtrise d'un domaine par rapport aux attentes de tous les projets proposés, au point qu'il n'est plus possible de faire évoluer ces attentes pour lui donner de la matière, il peut alors assister l'équipe enseignante en charge du domaine et assurer lui-même une partie de la formation de ses camarades.

Si l'élève est libre de choisir le projet (parmi l'offre proposée) et ce qu'il veut être capable de réaliser, c'est donc bien l'enseignant qui détermine les savoirs qu'il doit acquérir pour ce faire (et par là les cours qu'il doit suivre), et qui s'assure que ceux-ci correspondent à un niveau d'exigence élevé compte tenu de ce que l'élève maîtrise déjà. L'enseignant-tuteur joue ainsi un rôle-clé dans ce modèle, car c'est lui qui garantit que le choix de l'élève l'amène nécessairement à se fixer des objectifs pédagogiques exigeants mais à portée. L'enseignant-tuteur suit l'élève sur plusieurs périodes de projets, sur l'ensemble d'une ou de plusieurs années scolaires. Il guide ainsi l'élève dans son choix de projets et de rôle afin de l'orienter en cohérence avec ses perspectives de long terme. Cette dimension du modèle est fondamentale, car c'est la contrainte qu'elle pose à la liberté de choix de l'élève. En empêchant les élèves de se reposer sur leurs acquis, en les forçant à progresser toujours plus et

autant que possible, quel(s) que soi(en)t le(s) domaine(s) choisi(s), ce modèle fait peser des exigences très fortes sur les élèves.

Un répertoire national des savoirs

Sur le plan technique, l'enseignant-tuteur doit disposer d'un outil lui permettant de savoir ce que maîtrise déjà un élève. C'est le rôle du portfolio de l'élève, dans lequel l'enseignant peut trouver à chaque instant l'ensemble des savoirs que l'élève a déjà travaillé au cours des projets précédents. Ce livret numérique s'appuie sur le répertoire national qui liste les savoirs transmis sur le terrain, décomposés aussi finement que possible, permettant de suivre l'évolution de tous les élèves avec un langage unifié. C'est également sur ce portfolio numérique que l'enseignant indique les objectifs d'apprentissage de l'élève pour la période à venir, en y sélectionnant les items du répertoire national correspondant aux savoirs à maîtriser par l'élève pour la réalisation de son projet.

Le répertoire national établit ainsi un vocabulaire commun, mais ne constitue en aucune façon un socle ou un programme qui déterminerait l'ensemble des savoirs qu'un élève doit acquérir. Il s'agit seulement d'un outil qui identifie les savoirs transmis en pratique sur le terrain sur l'ensemble du territoire, destiné à accompagner les enseignants. Ce répertoire est constitué et tenu à jour par une agence nationale de l'éducation qui prend acte des évolutions du répertoire en fonction des besoins observés chaque année sur le terrain ; elle introduit les nouveaux savoirs dont les élèves ont besoin pour mener à bien leur projet, tels qu'identifiés par les enseignants en fonction des évolutions de la société et de la technologie. L'agence ne décide pas du contenu de ce répertoire : elle se contente de répertorier l'usage et ses évolutions (comme l'Académie française est censée officialiser l'évolution des usages de la langue française et non produire une norme).

Par exemple, observant que de plus en plus d'établissements expriment le besoin de former les élèves à une découverte médicale récente, l'agence lance un groupe de travail chargé d'introduire celle-ci comme nouvel item du répertoire national en ligne. Le groupe de travail doit décomposer ce savoir en une liste de sous-items, proposer un cheminement progressif dans leur acquisition, y associer des ressources pédagogiques de formation pour les enseignants et les élèves. Il doit également connecter cette nouvelle découverte avec les savoirs déjà présents dans le répertoire en signalant les prérequis nécessaires à son acquisition par les élèves. Une fois que cette mise à jour est faite, l'enseignant-tuteur en charge d'un élève qui souhaite travailler sur cette découverte médicale peut consulter l'item correspondant dans le répertoire national en ligne, vérifier que l'élève dispose bien des prérequis nécessaires,

ou les lui prescrire comme objectif d'apprentissage. En parallèle, l'enseignant en charge de ces thématiques de cours peut se former à ce nouveau savoir grâce aux ressources proposées et construire un cours pour tous les élèves l'ayant choisi comme objectif pédagogique.

La composition de l'agence ne présente pas d'enjeux forts, car elle ne joue aucun rôle décisionnel. Son rôle étant uniquement technique, elle doit essentiellement disposer des compétences requises pour tenir à jour le référentiel national des savoirs.

2.2.2. L'activité d'enseignement

Les apprentissages

Une fois fixés les objectifs pédagogiques de chaque élève, cours et réalisation des projets peuvent démarrer. L'organisation des journées et des semaines reste flexible selon les contraintes des projets, mais le principe général est une division du temps scolaire en deux : un temps dédié aux cours (les matins par exemple) et un temps dédié aux réalisations de projet (les après-midis).

Il existe une certaine porosité entre les deux moments des cours et du projet. Les premiers, d'une part ne se cantonnent pas à la pure abstraction mais incluent des phases de mise en situation (articulation savoirs-compétences), d'autre part n'excluent pas les savoirs dont l'application n'est pas immédiate mais sont nécessaires pour assurer la cohérence d'un cours. De même, la phase de réalisation d'un projet inclut des séquences consacrées à l'acquisition de savoirs particuliers ou spécialisés qui ne figurent pas au catalogue général des cours.

Contrairement au système existant, les élèves ne sont pas regroupés dans les mêmes groupes classes sur les temps de cours et les temps projet. Les groupes projet rassemblent les élèves travaillant sur le même projet (15 élèves par exemple), tandis que chaque groupe cours rassemble les élèves devant suivre un même cours pour répondre aux besoins de leur projet et à leurs objectifs pédagogiques. Les élèves d'un même groupe projet sont ainsi séparés durant les temps de cours, sur un système à la carte : chaque élève suit un parcours personnel de cours répondant à ses objectifs pédagogiques personnels et à son rôle dans le projet.

Poursuivons sur l'exemple du projet de journal de vulgarisation scientifique, qui regroupe 15 élèves de niveau collège :

- parmi eux, l'un joue le rôle de rédacteur en chef et doit rédiger l'éditorial ainsi qu'un article. Assurant un rôle de chef de projet pour la première fois, son

programme de la période inclut un cours sur les bases de la gestion de projet. Les séances ont lieu les lundis et mercredis matin ; il y retrouve 20 autres élèves devant suivre le même cours pour leurs projets respectifs (conception d'un projet architectural pour la ville, montage d'une pièce de théâtre reproduisant un épisode historique, conception d'un système éco-industriel de traitement de l'air, développement d'un logiciel ergonomique de calculs statistiques). Ayant déjà un bon niveau en écriture, il suit le mardi matin un cours de français écrit avancé, au cours duquel il retrouve encore d'autres camarades ;

- l'un des camarades de son groupe projet se consacre pour sa part à la rédaction d'un dossier complet sur l'énergie. Il suit également un cours de français écrit mais moins avancé, correspondant à son niveau initial (il a moins travaillé l'écrit au cours de ses projets précédents). Le reste de ses cours se répartit entre des cours de physique et de mathématiques lui apportant les savoirs dont il a besoin pour la rédaction de son dossier. Voulant créer une page web avec des animations expliquant certains des phénomènes physique qu'il étudie, il a également besoin de suivre un cours sur la création de sites web simples et d'animations flash. Aucun cours n'ayant été prévu sur ces sujets pour la période en question, son tuteur lui a trouvé un site internet sur lequel il peut se former en autonomie, et un autre enseignant auquel il peut poser des questions ;
- les après-midis, tous les élèves se réunissent par groupe projet. Leurs travaux sont encadrés par un enseignant responsable du projet, et dirigés par un ou deux élèves jouant le rôle de chef de projet.

L'évaluation

Au bout de deux mois et demi, les élèves terminent leurs projets et leurs cours. La dernière semaine de la période est consacrée aux restitutions des projets et aux évaluations. Ces évaluations sont réalisées conjointement par les enseignants, responsables des cours (le matin) et des projets (l'après-midi), et peuvent mobiliser les pairs. Elles se fondent à la fois sur l'utilisation des savoirs acquis dans la réalisation du projet et sur les évaluations plus classiques des acquis durant les cours, car ces savoirs doivent pouvoir être mobilisés ultérieurement sur d'autres projets. L'enseignant-tuteur fait le point en fin de période sur les objectifs pédagogiques qui ont été validés ou non par l'élève, et indique les nouveaux savoirs effectivement acquis par l'élève sur son portfolio en ligne.

Une fois l'évaluation terminée, les enseignants proposent alors la nouvelle offre de projets pour la période suivante : la plupart sont des poursuites des projets passés mais certains peuvent être nouveaux. Ils se basent pour cela sur leur connaissance

des élèves, de leurs motivations, de leurs acquis et des domaines qu'ils souhaitent approfondir. Ils construisent une offre de projet qui mutualise au maximum des cours en commun afin de faciliter la mise en œuvre du planning.

Résumé : une vision globale du cycle d'apprentissage

En résumé, les objectifs pédagogiques sont déterminés par les équipes enseignantes avec les élèves à chaque cycle d'apprentissage, sans programme préexistant. Un cycle se construit de la manière suivante.

1. Les élèves choisissent le projet dans lequel ils souhaitent s'engager, parmi l'offre de projets proposés par l'équipe pédagogique. Les équipes pédagogiques ont pour devoir de proposer une offre de projets dont les curriculums-projets sont adaptés au niveau moyen des élèves et recouvrent un spectre aussi large que possible du répertoire national des savoirs, afin que la diversité des intérêts des élèves puisse être satisfaite. Le fait que les élèves choisissent leur projet parmi une offre proposée par les enseignants est essentiel dans la faisabilité du modèle. D'une part, cette offre initiale suscite les motivations en ouvrant les élèves à des domaines de savoirs possibles, qui peuvent faire sens facilement pour les élèves parce qu'ils sont rattachés à des réalisations concrètes. Les offres initiales de projets sont conçues en fonction des appétences et compétences des élèves déjà présents et donc connus, et peuvent évoluer si nécessaire avec les souhaits des nouveaux élèves. D'autre part, cette offre initiale rend le système gérable sur le plan technique, car les enseignants peuvent concevoir un éventail de projets qui correspondent à leurs propres motivations et compétences et qui mutualisent des savoirs communs pour ne pas démultiplier à l'infini les cours à mettre en place.
2. Les élèves choisissent simultanément le rôle qu'ils souhaitent jouer dans ce projet. Ce rôle est choisi en discussion avec un enseignant-tuteur qui s'assure que ce rôle amène l'élève à progresser, c'est-à-dire à acquérir de nouveaux savoirs. L'enseignant-tuteur ne suit pas un programme ni un socle prédéterminé qu'il a pour mission de transmettre : il aide seulement l'élève à identifier les nouveaux savoirs dont il aura besoin pour assurer son rôle dans le projet choisi, et vérifie éventuellement qu'ils sont cohérents avec les perspectives de long terme que peut se fixer l'élève. Ces nouveaux savoirs à acquérir constituent les objectifs d'apprentissage de l'élève pour la période à venir ; ils sont formalisés à l'aide d'un répertoire national qui liste sous forme d'items les savoirs qui peuvent être acquis.
3. Les élèves bénéficient alors dans leur établissement de cours qui les aident à acquérir ces savoirs, et qui alternent avec les temps de réalisation de projet. Ces cours sont susceptibles d'inclure moins de pratique que nécessaire dans le

système existant : les projets constituent en eux-mêmes des applications des cours, car c'est à partir d'eux qu'ont été déterminés les cours que devaient suivre les élèves.

Selon les disponibilités de leur emploi du temps et des places restantes dans les différents cours, les élèves peuvent choisir de suivre des cours supplémentaires, non nécessairement reliés à leur projet. L'élève peut notamment continuer à suivre des cours dans certaines matières importantes (telles que le français ou les mathématiques) auxquelles il souhaite être formé sur le long terme, bien qu'elles ne soient pas mobilisées dans son projet ou son rôle actuel. Ce choix peut lui être fortement recommandé par son tuteur.

En fin de période, l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage par l'élève est évaluée par l'équipe enseignante, puis matérialisée en ajoutant les nouveaux savoirs acquis dans le portfolio de l'élève. Le portfolio est ainsi un répertoire qui le suit depuis le début de sa scolarité. C'est ce portfolio qui permet à l'enseignant-tuteur durant l'étape 2 de prendre connaissance des savoirs déjà acquis par l'élève, et d'identifier de nouveaux savoirs à acquérir.

2.3. Le parcours de l'élève

2.3.1. L'organisation générale du parcours

Le parcours de l'élève n'a pas de raison d'être décomposé en des cycles d'enseignement distincts. Le fonctionnement proposé peut structurer l'ensemble du parcours scolaire jusqu'aux études supérieures (consacrées à l'insertion professionnelle), bien que des adaptations soient indispensables pour chaque catégorie d'âge comme expliqué ci-dessous (nature des projets et des cours, durée d'un cycle d'apprentissage autour d'un projet, nombre d'heures allouées aux temps de réalisation et aux temps de cours). Toutefois, il apparaît utile de séparer les élèves par grande catégorie d'âge pour des raisons d'organisation (le système proposé est plus simple à mettre en place si les élèves d'un même établissement présentent des motivations, des niveaux et des besoins proches) mais aussi d'épanouissement des élèves. Nous proposons ainsi de conserver la séparation existante entre des structures de type écoles (6 à 10 ans), collèges (11 à 14 ans) et lycées (15 à 17 ans), qui répond bien à cette exigence.

Année après année, le portfolio s'enrichit et permet aux équipes pédagogiques d'identifier à chaque étape ce que l'élève maîtrise déjà pour lui fixer des objectifs d'apprentissage toujours exigeants et adaptés à son niveau et ses motivations. Ce portfolio numérique liste les savoirs acquis par l'élève en suivant la codification du répertoire national ; il le suit ainsi sur tout son parcours scolaire et est transmis sans

difficulté d'un établissement à l'autre. Tout au long de son parcours au sein d'un établissement, l'élève est suivi par un ou plusieurs enseignants-tuteurs qui l'aident à donner une cohérence à son parcours et le conseillent pour se diversifier ou approfondir des domaines particuliers. Le ou les tuteurs d'un élève peuvent facilement entrer en contact avec les tuteurs l'ayant suivi dans ses établissements précédents.

2.3.2. L'école élémentaire (6 à 10 ans)

Notons d'abord que la première année du niveau élémentaire (l'équivalent du CP) nécessitera avant tout d'évaluer les savoirs de chaque élève au regard du répertoire national, afin de démarrer son portfolio en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves dès leur entrée à l'école élémentaire.

Entre 6 et 10 ans, les apprentissages sont structurés en cycles de projet assez courts mais qui peuvent s'allonger au fil des années (entre une semaine et un mois). Il est possible de séparer les trois premières années des deux dernières, chaque période étant caractérisée par la même durée de projets ; permettant ainsi de faire travailler ensemble des élèves de différents âges (6, 7 et 8 ans ensemble d'une part, 9 et 10 ans d'autre part), et de mieux tenir compte de l'hétérogénéité de leurs rythmes d'apprentissage.

Sur le contenu, le modèle proposé ne prédéfinit pas d'apprentissages « fondamentaux » dont tous les élèves devraient bénéficier par principe. Toutefois, on peut s'attendre à ce qu'en pratique, faire travailler des élèves de 6 à 10 ans sur des projets collectifs amène à leur transmettre des savoirs relativement standards entre tous les établissements. Par exemple, tous les projets nécessiteront probablement d'acquérir des bases à l'écrit et à l'oral, notamment pour être en mesure de travailler en équipe et de présenter le projet réalisé à ses pairs et aux enseignants. C'est dans la pratique que ces savoirs devraient émerger comme des fondamentaux à transmettre à tous les élèves, sans qu'il y ait besoin de l'imposer depuis l'échelon national. Ce modèle propose ainsi une manière tout à fait originale d'identifier les « fondamentaux » que doivent acquérir tous les élèves. Un savoir n'a pas besoin d'être défini comme fondamental *a priori* : s'il l'est vraiment, il est supposé émerger de lui-même car tous les élèves devraient en exprimer le besoin à un moment ou à un autre de leur parcours, dans le cadre d'au moins une de leurs réalisations.

2.3.3. Le collège (11 à 14 ans) puis le lycée (15 à 17 ans)

À partir du collège, les durées de projet et donc les cycles d'apprentissage s'allongent (2 mois à 2 mois et demi) afin d'amener les élèves à persévérer plus

longtemps dans leurs choix. Les profils d'élèves se diversifient progressivement : des élèves se spécialisent petit à petit dans certains domaines tandis que d'autres restent très polyvalents. Les tuteurs incitent l'élève à se tester dans des domaines diversifiés en s'impliquant dans des projets et des rôles de natures différentes, bien que le choix final reste celui de l'élève.

Au lycée, le fonctionnement « à la carte » du système proposé permet de s'affranchir de l'orientation des élèves dans des voies d'enseignement différentes, à la manière de ce qui est observé dans le système scolaire américain par exemple. L'absence de séparation entre lycées généraux et professionnels permet de monter des projets faisant travailler ensemble des élèves qui se seront spécialisés dans des domaines académiques ou appliqués.

Les lycées risquent de faire face à des demandes de projets et de cours plus hétérogènes que les collèges compte tenu de la spécialisation croissante des élèves, et devront disposer d'équipements plus diversifiés pour proposer des projets plus pointus. Les difficultés de gestion qui en découlent imposent de penser des lycées de grande taille et similaires aux lycées polyvalents du système existant, et/ou des lycées organisés en réseau. En pratique, il est probable que les lycées se différencient sur certains territoires afin de se spécialiser dans des types particuliers de projets et de cours (techniques, artistiques, académiques, etc.). L'autonomie croissante des élèves leur permet de circuler plus facilement entre différents sites pour accéder à des infrastructures et du matériel spécifique pour leurs projets, et de s'auto-former sur des sujets pointus grâce aux ressources en ligne mises à leur disposition.

Les élèves ayant des difficultés d'adaptation au système scolaire profiteraient d'un dispositif de remédiation prenant la forme de démarches projets similaires mais avec une offre plus ouverte et un encadrement plus important.

2.3.4. La transition vers l'enseignement supérieur

Les élèves terminent leur parcours scolaire à 18 ans. Leur portfolio indique tous les savoirs qu'ils ont acquis durant leurs parcours et peut être utilisé pour l'orientation dans l'enseignement supérieur. Le cycle supérieur accueille ainsi les élèves tels qu'ils lui sont « livrés » par le cycle précédent et s'adapte à leur hétérogénéité. Le paradigme est inversé par rapport au système existant, car le cycle initial ne s'organise pas dans son ensemble en fonction des besoins exprimés en aval. Même si des familles pousseront certainement leur enfant à se construire un parcours valorisé par les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur, d'autres familles et enfants peuvent très bien construire leur parcours autrement, en fonction

d'objectifs personnels différents. Ainsi, le cycle initial se définit par rapport à sa propre mission, et c'est au cycle supérieur de s'adapter si besoin aux élèves qu'il récupère pour réaliser sa mission. Le cycle initial est ainsi conçu comme un temps en soi, qui n'est pas réduit à la préparation d'un temps futur.

Cette organisation suppose de démarrer les études supérieures par une période de transition, un « sas »¹ aussi généraliste que possible permettant d'orienter les élèves progressivement. Ce mode de fonctionnement est ainsi à rapprocher du modèle américain, où les élèves sortent des lycées en ayant suivi des cursus potentiellement différents et débutent donc souvent leurs études supérieures par deux années généralistes ; ils y suivent des cours sur des matières variées qui visent à leur enseigner des connaissances générales, leur permettant à l'issue de cette période de transition de se spécialiser dans un domaine particulier.

2.4. L'organisation du système

2.4.1. Le personnel éducatif

Quels profils de personnel éducatif ?

Les enseignants remplissent trois rôles différents. Ils peuvent alterner entre ces rôles ou se spécialiser dans l'un d'entre eux.

- Chef de projet : il dirige un ou plusieurs projets et accompagne les élèves dans leur réalisation ; il a aussi pour mission de concevoir ces projets et il dispose par conséquent de compétences d'ingénierie.
- Professeur : il assure un ou plusieurs des cours organisés pour transmettre les savoirs et former les élèves selon les besoins des projets.
- Tuteur : il suit plusieurs élèves individuellement. Il aide chaque élève à définir ses objectifs d'apprentissage en fonction du projet dans lequel il souhaite s'engager et du rôle qu'il veut y jouer, de ses objectifs de plus long terme ; et il l'oriente vers les cours appropriés. C'est lui qui assure que le rôle confié à l'élève dans le projet et les cours suivis l'amènent effectivement à progresser suffisamment, c'est-à-dire à acquérir un nombre de nouveaux savoirs suffisamment élevé par rapport à ce qui est possible dans le temps imparti. Cette mission de l'enseignant suppose des compétences qui se rapprochent de celles dont doit disposer un coach.

¹ Le « sas » pourrait prendre la forme d'une année de propédeutique universitaire.

La gestion du personnel éducatif

La formation

L'agence nationale en charge du répertoire national des savoirs pourrait être également responsable de l'organisation de la formation initiale et continue des enseignants. Elle dispose en effet d'une vision complète des besoins du terrain en matière de savoirs à transmettre et pourrait adapter l'offre de formation en conséquence. L'agence devrait alors se doter des compétences nécessaires pour former à la diversité des missions des enseignants décrites précédemment (chef de projet, professeur et tuteur). Néanmoins, la centralisation de la formation des enseignants n'est pas indispensable dans ce modèle, car la diversité des projets d'établissement peut amener à recruter des enseignants formés différemment, tant qu'on s'assure de leur disposition à accompagner des enfants et adolescents à s'accomplir.

Le recrutement

Le recrutement des enseignants par les établissements est impératif dans ce modèle. En effet, les cours et les projets effectués sont différents d'un établissement à un autre : les compétences attendues sont donc diverses. Comme en outre les cours et les projets se construisent avec le public d'élèves et évoluent dans le temps, l'établissement doit pouvoir s'adapter facilement en gérant lui-même son recrutement. Par ailleurs, la forte dimension de travail en équipe que suppose ce modèle impose de pouvoir recruter des enseignants qui adhèrent à la démarche pédagogique de l'équipe en place.

2.4.2. Les sites d'enseignement

Le système proposé peut être assuré en grande partie au sein d'établissements scolaires, bien que les projets puissent parfois amener à en sortir. Comme indiqué plus haut, les écoles élémentaires, collèges et lycées existants paraissent fonctionnels pour ce modèle. Les locaux doivent être les plus modulables possibles (salles pouvant s'ouvrir et fusionner par exemple) afin de s'adapter à l'alternance entre temps de cours et temps de réalisation des projets, et afin d'ouvrir un maximum de possibilités sur les projets proposés aux élèves. L'architecture des établissements devrait prévoir au maximum des « espaces projets » ayant pour objectif de faciliter la créativité et de créer les conditions de la réussite des projets.

Un exemple d'organisation à l'échelle d'un établissement

Pour se faire une meilleure idée des implications du modèle en matière d'organisation de l'établissement, nous proposons ici un exemple de fonctionnement possible à l'échelle d'un établissement de type collège, de taille moyenne (environ 460 élèves et 30 enseignants)¹. Les projets sont réalisés selon un rythme trimestriel.

1. À la fin du trimestre précédent, les équipes pédagogiques définissent une offre de projets. En considérant une taille moyenne de 18 élèves par projet, cela représente 26 projets à l'échelle de l'établissement (par exemple, une réalisation scientifique, un travail de recherche, une exposition culturelle, etc.), soit un projet par enseignant en moyenne. La grande majorité de ces projets peut consister en la poursuite d'un projet réalisé au cours du trimestre précédent (il ne s'agit donc pas d'inventer 30 nouveaux projets chaque trimestre !).

La définition de l'offre de projets est réalisée en prenant en compte l'avis des élèves, afin d'éviter qu'elle ne soit totalement décalée par rapport à leurs attentes. Par ailleurs, elle se fait en anticipant les cours qui seront proposés aux élèves pour leur faire acquérir les savoirs et compétences nécessaires aux différents rôles qu'ils pourront jouer dans les projets.

2. Au cours de la semaine 1 du trimestre, les projets sont présentés aux élèves.
 - Chaque élève choisit le projet dans lequel il souhaite s'engager et le rôle qu'il souhaite y jouer, en concertation avec les chefs de projet. La prise en compte de l'avis des élèves à la fin du trimestre précédent doit permettre d'éviter que les choix des élèves se concentrent sur quelques projets au détriment complet des autres².
 - Le tuteur définit les objectifs d'apprentissage de l'élève pour le trimestre, en fonction des savoirs nécessaires pour accomplir ses missions dans le projet. Par la même occasion, il s'assure que le niveau d'exigence des missions confiées à l'élève est suffisamment élevé pour l'amener à progresser significativement dans un ou plusieurs domaines au cours du trimestre, en s'appuyant sur le portfolio de l'élève (qui indique les savoirs déjà acquis) et le référentiel des connaissances proposé au niveau national (qui répertorie

¹ *Repères et références statistiques 2016*, DEPP, MENESR.

² Le risque est plus élevé pour la première offre de projets de l'année, qui n'aura pas pu se faire en discussion avec les nouveaux élèves (donc un quart). Le cas extrême où tous choisiraient le même projet parmi les 30 proposés a néanmoins peu de chances de se produire si l'offre est suffisamment diversifiée. Si le décalage est tel qu'il est impossible de remanier l'offre de projets de manière satisfaisante, on peut imaginer que la liberté de choix de l'élève du premier projet de l'année peut être restreinte, avec un mode de sélection pour le projet trop demandé (un tirage au sort par exemple).

l'ensemble des savoirs) ; si ce n'est pas le cas, il peut redéfinir ces missions avec l'élève et le chef de projet.

- Les objectifs d'apprentissage permettent d'identifier les cours que devront suivre chaque élève. Selon les besoins, l'offre de cours doit pouvoir être remaniée afin de satisfaire les objectifs d'apprentissage de chaque élève.

3. Au cours du trimestre le temps scolaire est divisé en deux.

- 16 heures par semaine par élève sont consacrées aux cours et 10 heures aux projets, soit des semaines de 26 heures pour les élèves.
- Les élèves ne sont donc pas répartis en divisions fixes pour tous les cours, mais suivent des cours à la carte en fonction de leurs objectifs pédagogiques du trimestre. En considérant des cours accueillant 25 élèves¹, 240 heures de cours doivent être assurées par semaine par l'équipe pédagogique ($460/25 = 18$ « classes » environ; 18×16 heures = 288 heures de cours), soit 10 heures par semaine en moyenne par enseignant.
- Si on ajoute les 8 heures par semaine de gestion de projet (26 groupes projet x 10 heures / 30 enseignants), on aboutit à 18 heures hebdomadaires par enseignant face à des groupes d'élèves, auxquelles on peut ajouter 1 heure de tutorat (20 minutes par élève, soit un point chaque semaine avec 3 élèves sur les 15 suivis par un tuteur) et 3 heures de réunions d'équipe pédagogique.

À la fin du trimestre, l'équipe pédagogique évalue pour chaque élève s'il a rempli ses objectifs d'apprentissage en fonction du travail effectué en cours et au sein du projet. La validation des acquis est enregistrée dans le portfolio de l'élève.

L'implication des élèves dans la gestion de l'établissement

Pour aider les élèves à s'accomplir en tant que personne, il semble utile de les impliquer fortement dans la gestion de l'établissement au quotidien. L'accomplissement de la personnalité passe par l'aptitude à réaliser des choses et donc à se réaliser dans des dimensions variées de la vie humaine depuis l'acquisition des savoirs nécessaires à ses ambitions professionnelles, sportives ou intellectuelles, jusqu'au fait de pouvoir contribuer à la vie de la communauté (incluant le fait de bien se nourrir ou d'être bien soigné). Dans cette optique, l'offre de projets d'un établissement pourrait systématiquement intégrer des projets impliquant les élèves dans l'organisation de l'établissement (par exemple, créer le menu de la restauration dans le respect des normes de santé publique et des marchés publics et gérer le budget

¹ Le nombre moyen d'élèves par classe au collège s'élevait en 2015 à 24,6 élèves. *Repères et références statistiques 2016*, DEPP, MENESR.

de la restauration, recruter un professeur dans un domaine particulier qui souhaite être approfondi par la communauté, mettre en place un marché public, gérer la propreté et l'entretien de l'établissement).

2.4.3. La gouvernance du système : quelle répartition des compétences ?

En définissant le fonctionnement et le contenu de l'enseignement à partir du terrain, ce modèle implique de confier l'essentiel des responsabilités à l'établissement lui-même, notamment pour la définition de l'offre de projets et de cours, le recrutement de son personnel et l'achat de son équipement. L'organisation pédagogique proposée plus haut n'est qu'un exemple et d'autres types d'organisations sont évidemment possibles : une forte autonomie de l'établissement sur les plans juridiques, financiers et pédagogiques est nécessaire pour que les équipes pédagogiques puissent s'adapter au public d'élèves et aux ressources localement mobilisables pour les projets. Cette autonomie va plus loin que dans le modèle A car elle porte sur les objectifs pédagogiques eux-mêmes (et pas seulement sur les modalités de l'apprentissage) ; étant entendu que ceux-ci ne sont pas choisis librement par l'équipe pédagogique mais résultent des choix des élèves.

L'échelon national, par le biais de l'agence nationale que nous avons décrite, est responsable de l'élaboration du répertoire national des savoirs qui accompagne les équipes pédagogiques dans leur travail. L'agence est également en charge de l'évaluation des établissements *via* des audits annuels assurés par ses services déconcentrés. Ces évaluations portent d'abord sur la capacité à proposer une offre de projets et de cours adaptée à la diversité des motivations des élèves, mais aussi à faire progresser les élèves. Les équipes pédagogiques ont pour mission de fixer des objectifs pédagogiques à chaque élève les amenant à progresser dans une direction ou une autre, ne leur permettant pas de se reposer sur leurs acquis, tout en respectant leur choix quant aux domaines qu'ils souhaitent approfondir. La codification unifiée des savoirs par le répertoire national fournit un moyen de mesurer la progression de tous les élèves (nombre d'items acquis au cours d'une année) et donc l'efficacité des équipes pédagogiques sur une même base, malgré la diversité des parcours des élèves. Les évaluations portent également sur la bonne gestion des établissements, qui doit suivre une charte définie par l'agence.

Les collectivités territoriales gèrent l'immobilier et les équipements et peuvent soutenir les projets mis en place par les équipes pédagogiques et les élèves.

3. La transmission d'une culture commune

La troisième finalité que nous analysons est celle de la transmission à tous les élèves d'une « culture commune ». Par « culture commune », nous entendons ici un ensemble fini de savoirs qui seraient jugés prioritaires par rapport aux autres pour former des individus cultivés et éclairés et créer une communauté nationale forte, et devraient donc être transmis à tous les élèves au cours d'une scolarité. Nous faisons le choix de ne pas employer le terme de « savoirs fondamentaux », souvent employé pour désigner les techniques opératoires enseignées dans le premier degré. La notion de « culture commune » dépasse ce champ et recouvre l'ensemble des savoirs qui devraient être transmis à tous les élèves au cours d'une scolarité. L'objet de ce rapport n'est pas de définir ce que devrait être cette culture commune : elle peut inclure des savoirs scientifiques ou littéraires ; théoriques ou appliqués ; académiques, techniques ou manuels ; patrimoniaux ou modernes. Nous nous contentons ici de mettre en évidence les problématiques spécifiques d'un système scolaire chargé de définir d'en haut un tel ensemble limité de savoirs s'imposant à l'identique à tous¹, et de le transmettre efficacement. Cette finalité peut recouvrir en partie les deux précédentes : la culture commune peut en effet contenir des savoirs jugés nécessaires pour la préparation au monde professionnel ou l'accomplissement de la personnalité. Toutefois, elle s'en distingue car les savoirs à acquérir sont ici les mêmes pour tous les élèves sur le territoire national : la finalité de transmission d'une culture commune présente ainsi un caractère beaucoup plus normatif que les finalités des autres modèles du point de vue des savoirs à transmettre aux élèves pour leur développement et celui de la société. La vision idéalotypique décrite dans cette partie pousse cette logique jusqu'au bout, en n'autorisant aucune différenciation du contenu de l'enseignement jusqu'à 18 ans. Cette perspective, certainement trop radicale pour être réaliste (des assouplissements sont proposés dans la partie suivante – Discussion), permet de nous concentrer sur les enjeux spécifiquement liés à la transmission à tous les élèves d'une même culture.

Nous avons vu dans le premier chapitre que cette finalité de transmission d'une culture commune est historiquement assez présente dans le système scolaire

¹ Cette définition de la culture commune ne doit donc pas être confondue avec celle proposée récemment par le rapport Terra Nova rédigé par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative*, mai 2016. L'objectif est très différent du présent rapport, car les auteurs y proposent une définition du contenu de cette culture commune. Leur concept de « culture commune » autorise par ailleurs que des savoirs différents soient acquis par les élèves ; à l'inverse, l'exercice proposé dans le présent rapport consiste justement à examiner les problématiques d'un système scolaire cherchant à transmettre les mêmes savoirs à tous (sans le considérer nécessairement comme souhaitable).

existant. Sans surprise, le lecteur trouvera donc des similitudes entre ce dernier et le modèle idéaltypique que nous décrivons maintenant.

3.1. Enjeux

3.1.1. Définir une culture commune légitime

Un système scolaire chargé de transmettre à tous les élèves une même culture commune est d'abord confronté au problème de sa définition. La difficulté essentielle vient du fait que cette culture commune, quelle qu'elle soit, ne peut recouvrir qu'un nombre limité de savoirs parmi l'étendue de la connaissance disponible, car la quantité de savoirs pouvant être assimilée par un élève au cours d'une scolarité est nécessairement limitée. Cette finalité suppose ainsi de hiérarchiser d'une manière ou d'une autre les savoirs et de faire un choix, en éliminant des savoirs au profit d'autres, dont l'acquisition est considérée comme prioritaire. Il ne peut s'agir que d'un choix politique, qui traduit ce qu'une communauté juge nécessaire à tous ses enfants. Il doit également s'agir d'un choix positif, fait en fonction des savoirs que nous pensons être indispensables à transmettre à tous les élèves pour en faire des citoyens éclairés, et non d'un choix par défaut déterminé par l'aval en fonction de ce qu'il est nécessaire de transmettre en vue du niveau suivant (aboutissant mécaniquement à une logique de tri et non de transmission, comme nous l'avons vu précédemment).

Les difficultés sont nombreuses. Vu l'ampleur de l'enjeu, le processus qui permet de faire ce choix doit d'abord être doté d'une grande légitimité politique pour être accepté collectivement. En même temps, il doit également dépasser le temps politique partisan, car l'acquisition des savoirs par les élèves sur tout un parcours scolaire et la mobilisation des acteurs du système éducatif exigent une certaine stabilité. Enfin, ce choix politique doit prendre en compte la réalité de ce qui peut être transmis à des enfants et adolescents.

3.1.2. Donner du sens à une culture commune décidée d'en haut vis-à-vis des familles et des élèves

Malheureusement, il ne suffit pas qu'une culture commune soit collectivement acceptée pour qu'elle s'impose d'elle-même aux individus.

Les finalités de préparation au monde professionnel et d'accomplissement de la personnalité de l'élève parlent plus directement aux familles que celle-ci, car elles présentent un intérêt assez immédiat pour chaque enfant – même si certaines familles pourraient leur préférer d'autres finalités. Le problème de la transmission de

la culture commune est que l'adhésion des familles à cet objectif suppose leur adhésion à la culture qui a été définie. Or, même une culture commune très bien élaborée ne peut recouvrir qu'un nombre limité de savoirs qui s'imposeront à l'identique à tous. Il persistera donc toujours un grand nombre de familles qui ne comprendront pas l'intérêt des savoirs transmis pour leur enfant, ce qui rendra difficile leur engagement pour aider les enseignants à assurer leur mission.

On comprend ici à quel point définir les contenus de l'enseignement par les exigences de l'aval facilite l'adhésion des familles : les savoirs transmis sont acceptés parce qu'ils sont requis par l'étape suivante ; et les enfants doivent travailler dans ce but. D'une certaine manière, le tri établit un contrat social implicite qui réduit le besoin d'adhérer au choix des savoirs transmis pour ce qu'ils sont. Les familles adhèrent au système scolaire sans trop se poser de question, dès lors que c'est lui qui détermine en grande partie la position sociale future de leur enfant. Si le système n'assure plus ce tri mais que sa principale fonction est de transmettre des savoirs communs à tous, non nécessairement adaptés aux besoins et motivations de chaque élève en matière d'accomplissement ou de préparation professionnelle, il doit emporter la conviction des familles quant à la pertinence des savoirs transmis.

La motivation des élèves pose la même difficulté. En raison de leur diversité, il est impossible que tous les élèves perçoivent spontanément l'intérêt des savoirs qui auront été choisis pour définir la culture commune. Le problème se pose cette fois-ci sur le plan pédagogique lui-même, car si les élèves ne trouvent pas de sens à ce que l'école leur demande d'apprendre, l'absence d'attention risque de compromettre l'acquisition des savoirs. Comme nous le verrons, ce défi majeur peut être relevé sur le plan pédagogique par les enseignants, mais exige également d'organiser le système scolaire de façon à utiliser autant de sources de motivation que possible.

3.1.3. S'efforcer de faire acquérir les savoirs sans céder au tri

Si l'École a pour priorité de faire en sorte que les savoirs qu'elle juge essentiels sont bien acquis par chacun, l'hétérogénéité des élèves ne pose pas uniquement un problème de diversité des motivations mais aussi de diversité des rythmes d'apprentissage. Tous les élèves ne peuvent pas avoir la même facilité à acquérir la culture commune et des élèves risquent de se retrouver en difficulté¹. Les difficultés

¹ Ce problème d'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage n'est pas de la même nature selon l'ampleur des savoirs que tous les élèves doivent acquérir. Sont-ils nombreux et complexes (maximaliste) ou restreints et simples (minimaliste) ? Plus la culture commune est maximaliste, plus elle générera un grand nombre d'élèves en difficultés. À l'inverse, plus elle est minimaliste, plus elle

particulières auxquelles ce modèle est confronté en raison de l'hétérogénéité des élèves (évoquées plus haut) peuvent amener aisément le système à considérer cette donnée de base comme un problème indépassable, et à faire porter la responsabilité des échecs sur les élèves eux-mêmes, leurs familles ou leur environnement social.

Cette hétérogénéité des capacités d'acquisition des élèves pose également problème dans les deux autres modèles, mais moins épineux car ces modèles peuvent différencier le contenu même de l'enseignement selon les différents élèves sans remettre en question leur finalité : le modèle A en proposant une offre large de champs socioprofessionnels dans laquelle les élèves font des choix et circulent ; le modèle B en fixant les objectifs d'apprentissage de chaque élève à partir de son niveau initial et du projet choisi. En revanche, différencier le contenu de ce qui est enseigné aux élèves dans ce modèle irait à l'encontre même de sa finalité, car cela reviendrait à ne transmettre la culture commune qu'aux élèves jugés capables de l'acquérir et non pas à tous. Par ailleurs, cette différenciation amène plus spontanément que dans les deux autres modèles à un « tri » des élèves au sens d'une orientation entre des voies hiérarchisées. D'une part, parce que ce modèle hiérarchise d'entrée les savoirs en définissant des savoirs prioritaires sur d'autres. D'autre part, parce qu'il peut faire reposer cette orientation sur une évaluation commune à tous les élèves, les objectifs d'apprentissage étant par définition commun à tous en amont de la différenciation. Cette orientation peut donc s'appuyer sur un critère apparemment « objectif », ce qui paraît nécessaire pour trier les élèves entre des voies hiérarchisées (dans les deux autres modèles, les élèves n'apprennent pas les mêmes choses, ce qui rend un tel tri moins acceptable donc moins simple à mettre en place). .

Ainsi, il est essentiel que le système se dote d'un ensemble de garde-fous pour refréner cette tendance spontanée à dériver vers la finalité de sélection méritocratique des élites qui structure profondément le système scolaire existant. Comme nous le voyons par la suite, la réponse implique de ne pas définir le contenu de la culture commune à transmettre par l'aval (ce qui risque d'en faire un outil de tri pour identifier les élèves aptes à poursuivre ou non leurs études) ; d'organiser le système pour que les acteurs portent la responsabilité des réussites et échecs des

généra un grand nombre d'élèves qui risquent de s'ennuyer. Le principe de culture commune engendre ainsi une difficulté d'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage dans tous les cas, mais qui concerne un profil d'élèves différent selon son ampleur. Toutefois, considérer que la culture commune ne contient qu'un nombre restreint de savoirs relativement simples revient à réduire l'importance de cette finalité. Afin de bien comprendre les implications de sa transmission, nous faisons donc le choix de pousser le raisonnement jusqu'au bout et de poursuivre le raisonnement avec une culture commune maximaliste.

élèves, sans possibilité de la reporter sur les élèves (pas de redoublement ni d'orientation dans des voies distinctes, mécanismes d'évaluation et d'incitation pertinents) ; de donner les moyens aux personnels d'accompagner chaque élève pour qu'il réussisse à acquérir la culture commune (formation, moyens et temps dédiés pour un réel accompagnement personnalisé, autonomie des équipes pédagogiques pour mettre en place un travail collectif adapté aux difficultés de leur public).

3.2. Le contenu de l'enseignement

3.2.1. Déterminer ce qui doit être enseigné

La nécessité d'une instance politique pour définir une culture commune légitime

Transmettre une culture commune à tous les élèves suppose en premier lieu de sélectionner un nombre fini de savoirs qui devront s'imposer par le haut à tous. Les critères employés pour juger ces savoirs prioritaires sur d'autres sont forcément en partie subjectifs et arbitraires, liés par exemple à des spécificités historiques ou culturelles¹. De la nécessité de ce choix découle un enjeu majeur de légitimité populaire de la norme imposée : comment sélectionner des savoirs dont la société dans sa diversité accepte qu'ils soient transmis en priorité, au détriment d'autres savoirs ?

L'enjeu de légitimité populaire de la culture commune à transmettre peut conduire à confier cette tâche à une instance dotée d'une légitimité démocratique. Par exemple, il est possible de constituer une instance décisionnaire indépendante composée d'une vingtaine des membres nommés par les trois chambres représentatives (Parlement et CESE). Ce « comité d'orientation » a pour fonction d'élaborer une stratégie pour l'enseignement scolaire indiquant selon quels objectifs généraux (politiques, éthiques, scientifiques, culturels, sociaux, économiques, etc.) les savoirs doivent être enseignés. Il choisit ensuite les différents savoirs à enseigner à chaque niveau du système scolaire en consultant et en échangeant avec les diverses instances de production de savoirs (chercheurs, artistes, experts des domaines

¹ Pour se référer au système existant, citons par exemple le cas du latin enseigné à partir du collège alors que l'ancien français ne l'est qu'à partir de l'enseignement supérieur, pour des raisons plus liées à l'histoire qu'à l'aide que ces langues apportent pour comprendre la langue française contemporaine. Cela vaut également, dans une moindre mesure, pour les techniques opératoires enseignées dans le primaire. Le célèbre triptyque « Lire, écrire, compter » communément admis pour définir les dits « fondamentaux » exclut par exemple le « parler » de manière arbitraire.

technologiques, économiques, sociologiques). Ce travail peut s'affranchir des modes de structuration des savoirs existant par ailleurs (notamment disciplinaires).

L'instance politique détermine ce faisant le contenu de la culture commune, en respectant deux contraintes indispensables. D'abord, la culture commune doit être définie de manière positive par rapport aux savoirs que la société juge nécessaire de transmettre aux élèves pour en faire des citoyens éclairés, et non pour répondre aux exigences fixées en aval par l'enseignement supérieur qui faciliterait l'utilisation de la culture commune comme outil de tri. Ensuite, la culture commune doit inclure des savoirs diversifiés dans lesquels l'ensemble des citoyens peuvent se retrouver, car son objectif est de participer à la construction de la cohésion nationale et du vivre-ensemble ; il s'agit également de faciliter l'adhésion des familles, dont nous avons vu qu'elle n'était pas simple à récupérer dans ce modèle.

D'une exigence et d'une difficulté extrêmes, ce travail nécessite des moyens importants et la mobilisation de personnes excellentes et investies, motivées par un véritable travail de recherche et développement. Les membres de cette instance devraient exercer leur mandat au moins à mi-temps effectif, à l'exclusion de toute autre activité professionnelle, et seraient nommés pour une durée déterminée. La durée du mandat pourrait être de trois ans non renouvelable pour éviter une professionnalisation de ces acteurs et favoriser leur renouvellement. Si cette instance doit être dotée d'une légitimité politique forte, elle doit disposer comme le Conseil constitutionnel d'une forme de permanence qui l'affranchit de l'agenda politique et la rend au moins en partie indépendante du jeu partisan.

La nécessité d'articuler l'instance politique avec une instance curriculaire pour assurer la transmissibilité de la culture commune

Nous estimons qu'un tel comité d'orientation n'a pas à inclure des professionnels de l'enseignement, car déterminer les champs de savoirs prioritaires qui constituent la culture commune à transmettre doit être un choix fondamentalement politique. La contrepartie est que les membres du comité d'orientation ne sont pas nécessairement compétents pour déterminer précisément, parmi les champs de savoirs qu'ils auront choisis, ceux qu'il est possible de transmettre et dans quel ordre, dans le cadre de la scolarité d'enfants et adolescents, compte tenu du temps disponible et des capacités d'acquisition des élèves.

Les orientations fixées par le comité doivent donc être transmises à une seconde instance chargée de les mettre en œuvre sous la forme de curricula et d'indications didactiques et pédagogiques. Cette « instance curriculaire » est composée de professionnels de l'enseignement et de la formation dont le mandat est à plein temps.

Ces professionnels sont tirés au sort parmi les personnels de l'Éducation nationale ayant cumulé au moins trois années de travail consécutif dans leurs fonctions. Par ailleurs, cette instance curriculaire est composée de collèges représentant chacun un des champs de savoirs défini par le comité d'orientation. En dehors de ces collèges disciplinaires sont également représentés les enseignants pluridisciplinaires (actuels professeurs des écoles par exemple), les personnels de vie scolaire, les personnels de direction. L'instance curriculaire rend compte de son travail au comité d'orientation, dont elle doit appliquer les décisions en dernière instance. Elle doit toutefois avoir un droit de veto, dans la mesure où elle dispose de l'expertise nécessaire pour évaluer la pertinence des choix du comité d'orientation du point de vue de leur « enseignabilité ».

La constitution des champs de savoirs et des collèges de l'instance curriculaire n'est pas immuable, puisqu'elle dépend des orientations définies par le comité. L'activité du comité d'orientation doit en effet être permanente et faire évoluer les orientations en fonction des évolutions des savoirs et des résultats obtenus, évalués par les échanges avec l'instance curriculaire et une instance indépendante d'évaluation.

3.2.2. L'activité d'enseignement

Les apprentissages

Ce modèle pose trois difficultés spécifiques à l'activité d'enseignement.

Donner du sens aux apprentissages

D'abord, il nécessite plus que les autres de donner du sens aux savoirs à transmettre afin de créer l'attention et la motivation chez tous les élèves, malgré leurs intérêts divers. C'est avant tout une pédagogie bien pensée qui peut amener les élèves à trouver du sens dans ce qu'ils apprennent. Les enseignants peuvent raccrocher les savoirs au monde des élèves, en les aidant à connecter ces savoirs à ce qu'ils connaissent ou à des compétences pratiques (*via* les pédagogies dites actives par exemple). Les pédagogues compétents développent tous leur méthode pour motiver les élèves à étudier des sujets auxquels ils ne verraient aucun intérêt au premier abord. La finalité de transmission d'une culture commune implique ainsi un besoin particulièrement fort de formation pédagogique des enseignants dans ce domaine, parce qu'il s'agit ici de transmettre des savoirs déterminés d'en haut (contrairement au modèle B) et sans possibilité de choix (contrairement au modèle A).

Le besoin d'un accompagnement pédagogique fort et personnalisé

Les élèves rencontrent nécessairement des difficultés plus ou moins importantes dans l'acquisition de cette culture commune. Cette hétérogénéité suppose de personnaliser les enseignements, afin de s'adapter à la diversité des rythmes d'apprentissage. On connaît toutes les difficultés de la tâche, tant les tentatives ont été nombreuses d'introduire des formes d'accompagnement personnalisé, peut-être sans y mettre les moyens suffisants. Plusieurs outils peuvent être employés, comme réduire radicalement la taille des classes, ou mettre en place un nombre élevé d'heures d'accompagnement personnalisé (un tiers du temps scolaire par exemple) avec des groupes de petite taille. Vouloir transmettre les mêmes savoirs à tous les élèves implique d'investir massivement dans l'accompagnement personnalisé des élèves ; il ne peut s'agir d'une remédiation à la marge, avec une heure ou deux d'accompagnement par semaine en classe entière.

La nécessité d'engager tous les acteurs autour du parcours scolaire de l'élève

Accompagner chaque élève pour lui faire acquérir la culture commune implique également un travail d'équipe important pour proposer un encadrement cohérent et efficace de l'élève : entre les enseignants, mais aussi avec les parents. L'implication forte des parents requiert de sortir du rapport distant que le système scolaire existant entretient avec les familles. Toutefois, la tâche est d'autant plus difficile que ce modèle d'école a besoin de convaincre activement les parents de la nécessité des savoirs transmis à leur enfant. Transmettre cette « culture commune », construite par les acteurs de l'École, nécessite une relation de co-construction du service public d'éducation beaucoup plus forte que dans les modèles où les objectifs d'insertion professionnelle et de développement individuel sont intrinsèquement motivants pour les élèves et leurs familles.

L'évaluation

L'évaluation des élèves doit être pensée pour la transmission effective d'une culture commune et non le classement et le tri des élèves. Sans entrer dans le débat sur les modalités d'évaluation et de notation des élèves, ce modèle nécessite de favoriser des évaluations « formatives » fréquentes (destinées à encourager la progression des élèves et à valoriser leurs efforts) et d'utiliser avec parcimonie les évaluations « sommatives » (destinées à faire le bilan des acquis des élèves). En particulier, la responsabilisation des équipes pédagogiques est incompatible avec l'utilisation fréquente d'évaluations sommatives afin de déterminer si un élève peut poursuivre ou non son parcours.

Toutefois, le besoin de motiver les élèves à acquérir la culture commune peut justifier la mise en place d'examens diplômants réguliers à partir d'un certain âge, à chaque fin de cycle de trois ans par exemple. En effet, les examens diplômants (tels que le brevet ou le baccalauréat) présentent l'avantage de créer une source de motivation *ad hoc*, qui ne provient pas du contenu des savoirs lui-même. Trouver du sens à un savoir est moins important lorsque celui est au programme d'un examen : on apprend parce qu'il faut apprendre pour obtenir le diplôme. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'une partie des enseignants craignent que la suppression du brevet ou du baccalauréat leur retire un moyen important de mettre les élèves au travail. Malgré le coût de ces examens et de la pression qu'ils exercent sur le système, des examens nationaux réguliers, dotés d'un poids symbolique fort, peuvent susciter de la motivation pour les apprentissages et présentent un intérêt certain pour un système scolaire cherchant à transmettre une culture commune.

En même temps, ces examens peuvent renforcer la tendance au tri évoquée précédemment, en fournissant une métrique commune des capacités des élèves qui légitime une orientation entre des voies hiérarchisées. S'ils sont utilisés, il est donc nécessaire que ces examens ne constituent pas un critère pour décider si un élève peut poursuivre son parcours ou non. L'examen ne perd pas tout son effet motivant en ne conditionnant pas la poursuite du parcours. On peut l'observer dans le système actuel avec le diplôme national du brevet en fin de 3^e, qui n'est pas une condition pour poursuivre au lycée, mais motive réellement les élèves au travail à l'approche de l'examen. De même, l'obtention d'une mention au baccalauréat n'est pas une condition pour accéder à l'enseignement supérieur, mais constitue pourtant une motivation incontestable pour beaucoup d'élèves.

3.3. Le parcours de l'élève

3.3.1. L'organisation générale du parcours

Dans ce modèle, le parcours de l'élève n'a aucune raison d'être découpé en des cycles d'enseignement distincts ayant chacun leur propre mode de fonctionnement et leur propre personnel, comme on peut l'observer dans le système scolaire existant entre le premier et le second degré en raison d'arbitrages historiques. Pour garantir la meilleure cohérence dans le suivi de l'élève, l'ensemble de son parcours scolaire doit être unifié avec une évolution progressive dans l'organisation de l'enseignement.

En ce qui concerne le contenu de l'enseignement, il n'apparaît pas optimal que les curricula conçus par l'instance curriculaire soit fixés par niveau scolaire, avec un

niveau correspondant à une année (CM2, 6^e, etc.). Les équipes pédagogiques devant s'adapter à la diversité des rythmes d'apprentissage de leur public spécifique, il est important de leur laisser la liberté d'organiser la progressivité de l'enseignement sur plusieurs années. La culture commune à transmettre sur l'ensemble du parcours est ainsi découpée par tronçons de trois années, définis par des objectifs d'apprentissage spécifiques mais laissant les équipes autonomes quant aux trajectoires d'apprentissage proposées à leurs élèves au sein de chaque tronçon. Ce modèle suggère donc de garder les mêmes cycles que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture du système scolaire existant : un cycle 1 de 6 à 8 ans, un cycle 2 de 9 à 11 ans, un cycle 3 de 12 à 15 ans auquel s'ajoute un dernier cycle de 16 à 18 ans (inexistant dans le système actuel). Chaque cycle à partir du 2^e ou du 3^e se conclut par un examen national. Ces examens structurent des temps symboliquement forts rythment la scolarité, aident les équipes à motiver les élèves, et fournissent des mesures permettant l'auto-évaluation et l'évaluation externe des choix pédagogiques des équipes. En revanche, il n'y a pas lieu d'imposer parallèlement des programmes scolaires annuels devant être respectés par les enseignants et qui les empêchent d'organiser librement leur enseignement pour atteindre les objectifs de chaque cycle d'apprentissage.

3.3.2. L'absence d'orientation et de redoublement

Comme nous l'avons déjà soulevé, ce modèle est en permanence soumis au risque de se détourner de sa responsabilité de transmission à tous les élèves, de rendre les élèves responsables de leurs échecs, de les trier sur leur aisance spontanée à acquérir les savoirs et de rentrer dans un cercle vicieux de déresponsabilisation des équipes. Il apparaît essentiel que le système s'enlève au maximum tout moyen de tri qui l'amènerait à ne pas réaliser sa mission. La réussite aux examens de fin de cycle ne doit pas conditionner la poursuite du parcours. Par ailleurs, il ne doit pas être possible de gérer l'hétérogénéité des élèves en les faisant redoubler (sauf cas extrême) ou en les orientant dans des voies d'enseignement distinctes (une orientation qui irait de toute façon à l'encontre de la mission de transmission des mêmes savoirs à tous), donnant ainsi la possibilité de réduire ses efforts de transmission des savoirs vis-à-vis des élèves en difficulté. À l'inverse, en actant que tous les élèves passeront quoi qu'il advienne au niveau suivant, les équipes pédagogiques sont responsabilisées et incitées jusqu'à la fin de l'année à consacrer tous leurs efforts pour faire progresser au mieux les élèves en difficulté, afin de réduire l'hétérogénéité auxquelles elles seront confrontées les années suivantes.

Il s'agit finalement de rompre avec la logique de paliers qui fonde le parcours de l'élève dans le système existant, où chaque élève passe au niveau suivant s'il a

atteint les objectifs d'apprentissage du niveau actuel. Dans ce paradigme, la responsabilité finale des apprentissages pèse sur l'élève et non l'équipe pédagogique : c'est lui qui redouble s'il n'a pas atteint les objectifs lui permettant de passer au niveau suivant. À l'inverse, le parcours de l'élève repose dans le modèle C sur une logique de progression : chaque niveau scolaire est destiné à prendre l'élève là où il en est et à le faire progresser dans l'acquisition de la culture commune. Le redoublement n'a pas de sens dans ce paradigme qui fait reposer la responsabilité finale des apprentissages sur l'équipe pédagogique plutôt que sur l'élève ; c'est pour elle que la tâche sera plus dure par la suite si l'élève en difficulté progresse trop peu au cours d'une année. Cette responsabilisation suppose que l'élève soit suivi par la même équipe pédagogique d'une année sur l'autre, par exemple tout au long d'un cycle de trois ans.

La conséquence est que chaque cycle accueille probablement des élèves de plus en plus hétérogènes, même avec un travail de grande qualité des équipes pédagogiques des cycles en amont. Le modèle doit donc prévoir des investissements conséquents dans l'accompagnement personnalisé dans les derniers cycles afin de faire acquérir les savoirs communs même aux élèves les plus en difficulté. Il est également nécessaire de prévoir des structures alternatives pour les cas extrêmes d'élèves n'arrivant plus du tout à suivre le parcours prévu.

3.3.3. La transition vers l'enseignement supérieur

La transition vers l'enseignement supérieur se fait à l'issue du dernier cycle. Comme pour le modèle B, ce que les élèves apprennent durant leur scolarité n'est pas défini par les besoins de l'enseignement supérieur. Le contenu est ici défini de manière positive par rapport aux savoirs que la Nation souhaite transmettre aux enfants et adolescents (et non par ces derniers, à la différence du modèle B).

Si l'examen du dernier cycle peut être pris en compte dans l'orientation vers les études supérieures, il ne devrait pas constituer une condition suffisante pour y accéder. En effet, l'examen final évalue seulement le degré auquel chaque élève a acquis la culture commune, élaborée sans tenir compte des besoins du supérieur. En faire l'unique condition d'entrée dans l'enseignement supérieur amènerait l'université à prendre – comme dans le système existant – une place trop importante dans le choix des savoirs transmis par le système scolaire et de retomber dans un système construit par l'aval et fondé sur le tri des élèves. Ce modèle rejette ainsi le principe du baccalauréat du système existant, qui sanctionne les acquis du cycle initial tout en étant l'unique condition d'entrée vers les études supérieures non sélectives. Les différentes filières de l'enseignement supérieur devraient pouvoir sélectionner leurs

étudiants sur la base d'autres critères ; par exemple, en mettant en place un autre examen standardisé (tel que l'examen du SAT aux États-Unis) mesurant plus précisément les compétences attendues dans l'enseignement supérieur¹. Toutefois, l'existence d'un tel examen amènerait les élèves à vouloir s'y préparer dès l'amont. Afin d'éviter un creusement des inégalités entre les élèves en fonction des ressources familiales, cette préparation devrait être effectuée à l'école, durant la dernière année de la scolarité initiale par exemple, mais sur un temps spécifiquement dédié, explicitement séparé du temps principal d'acquisition de la culture commune. Ce temps pourrait même être organisé différemment et pris en charge par le système public d'enseignement supérieur plutôt que par l'Éducation nationale. Ce découplage apparaît indispensable pour le système scolaire reste focalisé sur l'acquisition des savoirs de la culture commune, sans devoir prendre en charge la préparation à l'enseignement supérieur.

3.4. L'organisation du système

3.4.1. Le personnel éducatif

Quels profils de personnel éducatif ?

Les enseignants ont une mission essentiellement pédagogique pour faire acquérir les savoirs de la culture commune à tous les élèves. Si leur mission paraît moins diversifiée que dans les autres modèles, la transmission pédagogique est ici plus complexe car il s'agit de transmettre les mêmes savoirs à tous les élèves. Par conséquent, les enseignants doivent être capables de mobiliser tous les outils et méthodes pédagogiques nécessaires à leur travail. Ils doivent être capables de travailler en équipe et de concevoir, à partir d'objectifs pédagogiques à atteindre sur trois ans, un programme pédagogique sur mesure par rapport aux besoins de leurs élèves. Enfin, il apparaît essentiel de recruter et de former des enseignants qui considèrent bien l'hétérogénéité des élèves comme une donnée de base de leur mission, et non comme un problème extrinsèque qui rendrait leur travail anormalement difficile. Cette qualité, importante pour tous les modèles, l'est particulièrement pour la finalité de transmission d'une culture commune qui n'autorise pas de diversité de parcours (les élèves doivent tous atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage) et pose donc des difficultés particulièrement grandes en matière de gestion de l'hétérogénéité par les enseignants.

¹ Notons que les filières sélectives de l'enseignement supérieur actuel utilisent déjà un autre critère de sélection que le baccalauréat, à savoir les résultats trimestriels des élèves durant le lycée.

La gestion du personnel éducatif

La formation

Il paraît plus impératif que dans les autres modèles de penser la formation des enseignants à l'échelle nationale, car transmettre une culture commune à tous les citoyens nécessite que les professionnels du système éducatif partagent également tous un ensemble de valeurs et de savoirs. L'instance curriculaire devrait ainsi être en charge de l'organisation de cette formation : cette mission présente des synergies fortes avec la conception des objectifs pédagogiques de chaque cycle pour laquelle il est nécessaire de tenir compte des enjeux de transmissibilité par les enseignants.

Le recrutement

Si le recrutement des enseignants par les établissements apparaît moins fondamental que dans le modèle B où les objectifs pédagogiques varient d'un établissement à l'autre (et même d'un élève à l'autre), il peut néanmoins faciliter le travail pédagogique dans ce modèle. La mission des enseignants suppose un fort travail d'équipe, tant dans l'élaboration du programme permettant d'atteindre les objectifs d'un cycle avec leur public spécifique d'élèves que dans l'accompagnement personnalisé de ceux-ci. Ce travail d'équipe nécessite une adhésion forte à la vision pédagogique collective ; il est ainsi facilité par un recrutement des nouveaux enseignants par les équipes en place, à partir d'une liste d'aptitude nationale répertoriant les enseignants formés au niveau national.

3.4.2. Les sites d'enseignement

Les sites d'enseignement sont simplement des établissements scolaires : ce modèle n'impose rien de spécifique en la matière. Néanmoins, il est important que les trois années d'un même cycle d'apprentissage soit réalisées dans un même établissement : le deuxième cycle ayant lieu de 9 à 11 ans, cela suppose de remettre en question le changement d'établissement ayant lieu dans le système actuel entre 10 et 11 ans.

Par ailleurs, le travail des enseignants est facilité par des locaux pensés pour le travail en équipe (par exemple, salles de réunion pour les enseignants), la mise en place d'une grande variété de pratiques pédagogiques (par exemple, équipements numériques, salles adaptées au travail en petits groupes, espaces pour la pédagogie par projet) et l'accompagnement personnalisé des élèves.

3.4.3. La gouvernance du système scolaire : quelle répartition des compétences ?

Quelle est dans ce modèle la répartition des compétences éducatives entre l'échelon national et les échelons locaux (collectivités territoriales, établissements) ?

Comme nous l'avons proposé, le contenu de la culture commune qui doit être transmis à tous devrait être déterminé à l'échelle nationale, de même que l'évaluation du système. L'essence même de ce modèle implique que les objectifs d'apprentissage soient identiques sur l'ensemble du territoire.

En revanche, la finalité de transmission à tous d'une culture commune n'impose aucune uniformité des moyens employés. Partout, les moyens employés devraient être ceux jugés les plus efficaces pour que les élèves acquièrent les savoirs sélectionnés, quitte à différer d'un établissement à un autre. Si transmettre cette culture commune à chaque élève suppose d'employer des moyens spécifiques à ces besoins, d'enseigner les différents savoirs dans un ordre ou d'une manière différents, le système scolaire doit alors laisser une forte autonomie pédagogique aux enseignants et les former dans cette perspective. Si cela suppose un travail d'équipe important entre les enseignants, les établissements doivent pouvoir s'organiser de manière autonome. La seule contrainte que pose la finalité de transmission de la culture commune est que ces différents niveaux d'autonomie soient utilisés dans la perspective de transmettre au mieux la culture commune à chaque élève. Un fort degré d'autonomie doit donc être accordé aux équipes pédagogiques au niveau établissement, tout en évaluant l'efficacité de leur travail et en accompagnant les équipes en difficulté. Les examens réguliers fournissent une mesure permettant de mettre en place ce système d'évaluation.

Le fonctionnement du modèle n'impose *a priori* aucun rôle particulier aux collectivités territoriales, au-delà de la gestion de l'immobilier et des équipements.



DISCUSSION

Nous discutons ici les implications de ces modèles en matière de politiques publiques éducatives.

1. Des réformes prioritaires différentes à engager

Comme nous l'avons montré, les principaux défis que doit relever le système scolaire diffèrent selon les finalités. Ainsi, chaque modèle idéaltype d'École met en évidence des priorités éducatives spécifiques pour l'enseignement scolaire, selon la direction dans laquelle nous souhaitons l'orienter.

1.1. Enjeux d'une transition vers un système scolaire dédié à la préparation au monde professionnel

Le premier axe de transition concerne la mise en place des instances nationales et régionales décrites, avec leurs collèges scientifique (pour la prospective), politique (pour décider les orientations selon un processus démocratique) et curriculaire (pour traduire les orientations en objectifs pédagogiques). Notons que des institutions similaires existent déjà et il devrait être possible de s'appuyer sur ces structures en faisant évoluer leurs compétences et responsabilités : le Conseil supérieur des programmes (CSP) pour le collège curriculaire, le CESE et le CNEFOP pour le collège politique, la DARES et France Stratégie pour le collège scientifique par exemple.

Le deuxième axe de transition porte sur la territorialisation de l'École, non seulement dans la mise en œuvre de l'enseignement mais aussi dans la conception des curricula. Il s'avère que les régions disposent déjà de cette responsabilité en ce qui concerne la voie professionnelle. La transition ne consiste donc pas tant à transférer de nouvelles compétences aux régions qu'à considérer que la « voie professionnelle » doit préparer de manière générale au monde professionnel et non chercher l'insertion directe au monde du travail, et à élargir progressivement son mode de fonctionnement à l'ensemble du système scolaire. Le fonctionnement du lycée professionnel pourra ainsi servir de point d'appui solide pour repenser l'ensemble du système scolaire. Les relations établies par de nombreux lycées professionnels avec des entreprises ou des

organisations professionnelles, notamment *via* le versement de la taxe d'apprentissage, illustrent ce qu'il est possible de faire en ce sens : mise à disposition par les entreprises de matériels et d'équipement, mise à disposition de plateaux techniques pour des essais et mesures par les établissements, ouverture de mention complémentaire de formation répondant à des besoins locaux spécifiques, etc.

Le troisième axe de transition concerne la participation active des entreprises à la mise en œuvre du système scolaire. La création de sites de formation pouvant accueillir des adolescents et la mise à disposition de personnels experts-formateurs ont des implications administratives et budgétaires complexes qui doivent être pensées. De même, des cadres juridiques, administratifs et budgétaires doivent être établis pour organiser les nombreux déplacements des élèves entre les différents sites d'enseignement. De manière générale, c'est le lien de l'École avec le tissu socioéconomique local qui doit être noué dès aujourd'hui, impliquant une ouverture de l'École mais aussi une réelle implication des entreprises, en s'inspirant du modèle allemand. L'organisation actuelle des Centres de formation d'apprentis (CFA), notamment les CFA publics souvent intégrés à des lycées professionnels ou des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT), constitue là un exemple de ce qu'il est déjà possible de faire en matière de liaison formateurs/tuteurs, de co-évaluation des apprentis et de gestion d'un calendrier de formation en alternance. Enfin, la formation des enfants et adolescents par le système scolaire doit être mieux reliée à la formation des adultes par l'enseignement supérieur et les entreprises, car le modèle A suppose une continuité forte, en utilisant par exemple un système unique de validation de crédits de compétences.

Le dernier axe de transition concerne le recrutement et la formation des enseignants, qui doivent être totalement repensés en s'appuyant à nouveau sur le fonctionnement actuel de l'enseignement technique et professionnel. Contrairement à ce qu'on peut observer aujourd'hui dans l'enseignement général, la préparation au monde professionnel nécessite des enseignants capables de mettre en place et gérer de multiples partenariats extérieurs et ayant une réelle connaissance du monde professionnel. On pourrait envisager qu'une personne ne puisse enseigner les modules de préprofessionnalisation qu'en justifiant de plusieurs années de travail hors enseignement.

1.2. Enjeux d'une transition vers un système scolaire dédié à l'accomplissement de la personnalité

La mise en œuvre du modèle B est tellement décentralisée au niveau des établissements qu'une transition impliquerait essentiellement un changement de culture

profond, mais différent de celui qu'implique le modèle A. Il s'agit en grande partie de faire accepter aux acteurs nationaux de lâcher le contrôle du système éducatif, de céder le pouvoir et de faire confiance aux équipes pédagogiques et aux élèves.

Le premier axe de transition concerne en effet la suppression de toute forme de programmes ou curriculum national tels que nous les connaissons aujourd'hui, afin de laisser la liberté aux enseignants et aux élèves de définir les savoirs à transmettre pour l'accomplissement de la personnalité de chacun. Cela exige avant tout d'accorder une confiance réelle aux acteurs de terrain. Il faut accepter l'idée que cette liberté peut être intelligemment exercée et qu'en étant correctement guidés par des adultes, les élèves peuvent faire des choix pertinents pour leur accomplissement personnel et leur épanouissement.

Le deuxième axe de transition est l'élaboration d'un premier répertoire national des savoirs et d'un système de portfolio numérique associé. Pour rappel, ce dispositif fondamental au bon fonctionnement du modèle B constitue l'outil de suivi des acquis des élèves ; il permet d'accompagner le travail des enseignants en les aidant à fixer en permanence des objectifs d'apprentissage exigeants à chaque élève ; il permet également d'évaluer le travail des équipes pédagogiques en s'assurant qu'il amène les élèves à progresser et acquérir de nouveaux savoirs, quel que soit le domaine. La première année, le répertoire serait constitué par des groupes de travail composés d'enseignants puis amendé chaque année en ajoutant les savoirs qui sont ressortis des nouveaux parcours proposés par les équipes éducatives¹.

Le troisième axe de transition porte sur la formation des enseignants, en particulier sur leur mission de tutorat. Le modèle B rend indispensable de former les enseignants au tutorat, dans une perspective proche du *coaching* puisqu'il s'agit d'être capable de comprendre la personnalité de chaque élève afin de l'orienter vers des projets et cours qui lui permettront de s'accomplir.

Ce modèle semble plus simple à mettre en place dans un premier temps pour les acteurs de l'enseignement primaire, plus habitués à établir une relation de proximité avec l'enfant. Il pourrait être étendu dans un second temps à l'enseignement secondaire existant.

¹ Des initiatives numériques portées par le ministère de l'Éducation nationale sont en cours de déploiement ou d'approfondissement comme le livret scolaire unique ou le projet FOLIOS : elles permettent d'effectuer un suivi des acquis ou expériences des élèves dans leur parcours scolaire mais aussi extra-scolaire.

1.3. Enjeux d'une transition vers un système scolaire dédié à la transmission d'une culture commune

La transition vers le modèle C paraît la moins difficile au premier abord en matière de changement de culture, car elle semble moins remettre en question le rapport que notre société entretient historiquement avec l'École : une vision très descendante dans son fonctionnement avec des objectifs pédagogiques entièrement décidés à l'échelle nationale et identiques pour tous les élèves, maintenant les examens nationaux auxquels les Français sont attachés, centrée sur les établissements sans ouverture forte sur le monde extérieur (du moins pas au même niveau que le modèle A).

Mais la transition ne sera pas aussi simple qu'elle en a l'air, car en réalité cette organisation de l'École est tout aussi cohérente avec la finalité de transmission d'une culture commune à tous les élèves qu'aux tenants de la finalité de sélection méritocratique des élites. Par conséquent, la mise en place du modèle C est complexe car il est nécessaire de prévenir un glissement qui peut se produire très spontanément dans les faits.

Le premier axe de transition consiste ainsi à supprimer tous les moyens de tri des élèves afin de maintenir la responsabilité de la réussite des élèves sur les équipes pédagogiques. Cette voie a déjà été engagée avec la suppression des redoublements mais doit être poursuivie avec la fin de l'orientation après la classe de 3^e.

Le deuxième axe de transition porte sur la nécessité de repenser les instances qui déterminent le contenu des programmes, de supprimer les programmes annuels et de s'appuyer sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour élaborer la « culture commune » à transmettre. La création du socle commun a en effet engagé la voie d'une transition vers un contenu de l'enseignement ne se définissant pas par l'aval, structuré en cycles d'objectifs à atteindre tous les trois ans, mais la logique n'a pas été suivie jusqu'au bout car les programmes annuels n'ont pas été supprimés.

Le troisième axe de transition concerne l'autonomie à accorder aux équipes pédagogiques pour organiser l'enseignement librement afin d'atteindre au mieux les objectifs fixés au niveau national, qui doivent être évalués. Il s'agit également de donner aux acteurs les moyens d'exercer leur autonomie et d'atteindre leurs objectifs. Cela suppose de mettre en place une formation initiale et continue de grande qualité sur le plan pédagogique et l'élaboration collective de programmes à partir d'objectifs curriculaires, en accordant des moyens substantiels pour la mise en place d'un réel accompagnement personnalisé des élèves.

2. Quelle articulation possible des différentes finalités ?

Dans l'exercice que nous avons proposé, les modèles ont été pensés de manière volontairement radicale en ne tenant compte que d'une unique finalité pour chacun d'eux. Ils ont été élaborés comme des outils permettant de réfléchir aux implications systémiques de chaque finalité sans se soucier de toutes ses interactions avec les autres finalités. Ces modèles doivent enfin aider à avoir une vision globale et cohérente du système scolaire, qui donne plus de sens à l'action éducative pour les professionnels, les élèves et les familles.

Mais si un système scolaire doit assumer une finalité principale, il n'a pas pour autant à abandonner totalement les autres. Chaque modèle est susceptible de remplir en même temps d'autres objectifs, à un certain degré, sans remettre en question sa priorité. Sur certaines dimensions, certaines finalités peuvent en revanche être peu compatibles. La comparaison des modèles entre eux peut nous apporter des éléments supplémentaires sur l'articulation des différentes finalités.

Le tableau suivant résume les grands traits caractéristiques de chaque modèle.

Finalité		Modèle A	Modèle B	Modèle C
		La préparation au monde professionnel	L'accomplissement de la personnalité	La transmission d'une culture commune
1 Enjeux-clés		<p>Concilier les besoins et l'organisation du monde professionnel avec les contraintes du monde scolaire.</p> <p>Concilier insertion à moyen terme et adaptabilité de long terme.</p> <p>Concilier ancrage local et mobilité.</p>	<p>Concilier bien-être de l'élève et exigence.</p> <p>Concilier émancipation de l'individu et prise en compte de sa socialisation.</p> <p>Concilier la diversité potentiellement infinie des parcours et les contraintes humaines et matérielles d'un système scolaire.</p>	<p>Définir une culture commune légitime.</p> <p>Donner du sens à une culture commune décidée d'en haut vis-à-vis des familles et des élèves.</p> <p>S'efforcer de faire acquérir la culture commune à tous sans céder au tri.</p>
	2 Contenu de l'enseignement	<p>a) Déterminer ce qui doit être enseigné</p> <p>b) L'activité d'enseignement</p> <p>L'évaluation des acquis des élèves</p>	<p>Instance scientifique (prospective) + instance démocratique + instance curriculaire</p> <p>Alternance de séquences de cours en milieu scolaire et de séquences d'activités créatives ou productives sur des sites professionnels</p> <p>Évaluation par crédits de compétences professionnelles</p>	<p>Élèves + enseignants-tuteurs</p> <p>Alternance entre des temps de cours et des temps de réalisation de projets</p> <p>Évaluation par savoir acquis (connaissances + capacité à réaliser les projets choisis), grâce à un répertoire national unifié des savoirs</p>
3 Parcours de l'élève	a) L'organisation générale du parcours	<p>Premier cycle (6 à 14 ans) de savoirs transversaux et de savoirs préprofessionnels par champ professionnel (à partir de 11 ans).</p> <p>Deuxième cycle de spécialisation progressive par champ professionnel à partir de 14 ans</p>	<p>Parcours unifié sur toute la scolarité avec une diversification progressive des parcours individuels d'apprentissage ; suivi longitudinal par des enseignants-tuteurs qui guident l'élève dans sa trajectoire personnelle</p>	<p>Parcours unifié sur toute la scolarité, tronçonné en cycles d'apprentissage de 3 ans définis par des objectifs d'apprentissage nationaux s'imposant à l'identique à tous</p>
	b) La transition vers l'enseignement supérieur (ES)	<p>Transition simple à gérer pour l'ES : le portfolio d'acquisition de compétences des élèves est également utilisé par l'enseignement supérieur, la formation professionnelle continue et la validation des acquis de l'expérience.</p>	<p>Transition difficile à gérer pour l'ES : la grande diversité des parcours des élèves et des savoirs acquis par chacun (mesurable par le portfolio) nécessite souvent la mise en place d'une année de « sas » généraliste</p>	<p>Transition moyennement difficile à gérer pour l'ES : uniformité des savoirs travaillés par les élèves mais ceux-ci ne correspondent pas nécessairement à ses besoins</p>

Finalité		Modèle A La préparation au monde professionnel	Modèle B L'accomplissement de la personnalité	Modèle C La transmission d'une culture commune
4 Organisation du système	a) Le personnel éducatif: Profils du personnel enseignant	Enseignants avec une forte compétence en pédagogie partenariale + experts-formateurs variés	Tuteurs + chefs de projet + professeurs	Enseignants particulièrement formés sur le plan pédagogique (travail en équipe, capacité à impliquer les familles et à adapter la pédagogie à l'hétérogénéité des élèves)
	Formation du personnel enseignant	Formation et certification au niveau national	Formation au niveau national ou local	Formation au niveau national
	Recrutement du personnel enseignant	Recrutement par la région puis affectation selon les besoins OU pré-recrutement par la région puis recrutement par l'établissement	Recrutement obligatoire par l'établissement	Pré-recrutement au niveau national puis recrutement préférable par l'établissement
	b) Les sites d'enseignement	Plateforme multisites (établissements scolaires et campus d'entreprise)	Établissements scolaires + sites tiers variables selon les projets	Établissements scolaires
	c) La gouvernance du système: quelle répartition des compétences ? Rôle des établissements	Autonomie juridique et financière + autonomie pédagogique relative (partenariats établis par l'établissement, mais objectifs pédagogiques fixés aux niveaux national et régional)	Autonomie juridique et financière + autonomie pédagogique forte (objectifs pédagogiques fixés au niveau de chaque élève)	Autonomie juridique et financière + autonomie pédagogique relative (programmes pédagogiques fixés par l'équipe, mais objectifs de fin de cycle fixés au niveau national)
	Rôle de l'échelon national	Conception des cursus cadre nationaux + évaluation du système	Élaboration du répertoire national des savoirs à partir des remontées des enseignants sur les nouveaux besoins des élèves + évaluation du système	Conception du cursus national (culture commune) + évaluation du système
	Rôle des collectivités territoriales	Gestion de l'équipe- ment + conception des cursus pédagogiques à partir des cursus cadre nationaux	Gestion de l'équipement + soutien aux projets menés dans les établissements	Gestion de l'équipement

2.1. Complémentarités et divergences entre les modèles

Savoirs enseignés et parcours de l'élève

La principale dimension dans laquelle nous observons une divergence nette entre les modèles concerne le contenu de l'enseignement : comment est décidé ce que les élèves doivent apprendre et quelle liberté de parcours le système autorise-t-il pour les élèves ?

Deux visions s'affrontent ici d'emblée. D'un côté, le modèle C de transmission d'une culture commune qui, compte tenu de notre définition de la culture commune, suppose un curriculum totalement unifié à l'échelle nationale, élaboré dans une logique *top-down*. De l'autre côté, le modèle B d'accomplissement de la personnalité de chaque élève suppose exactement l'inverse, c'est-à-dire de se passer entièrement de curriculum collectif pour laisser les enseignants identifier avec chaque élève son propre curriculum qui lui permettra de se développer une voie originale. Comme nous le verrons plus loin, il est possible d'adopter une vision moins radicale de chaque modèle et d'articuler des temps dédiés à chaque finalité, mais cela revient à trouver un compromis entre les différentes finalités. Si on se concentre à ce stade sur les convergences spontanées entre les modèles, on voit sur cette dimension des contenus et des parcours que les modèles B et C s'opposent radicalement.

Dans ce domaine, le modèle A présente des convergences partielles avec chacun des deux autres modèles. Comme dans le modèle C, il propose un curriculum élaboré au niveau national, avec la participation d'une instance démocratique. Ce curriculum pourrait ainsi comprendre à la fois des savoirs et compétences préparant au monde professionnel et d'autres savoirs nécessaires pour former des citoyens éclairés ; ce qui impliquerait que le temps consacré à chaque type de savoirs serait inférieur à celui de chaque modèle seul. Toutefois, deux aspects distinguent les modèles A et C au-delà de ce curriculum national. Premièrement, le curriculum national du modèle A n'est qu'un cadre général qui est en partie décliné localement, afin d'amener les élèves à comprendre la réalité du tissu socioéconomique local ; alors que le curriculum national du modèle C s'impose à l'identique à tous les élèves. Toutefois, cette divergence provient essentiellement de la manière dont nous avons défini la notion de culture commune. Il est possible de considérer qu'une partie des savoirs de la culture commune doit varier selon les individus et les territoires, afin de les aider à comprendre comment leur réalité s'intègre dans l'ensemble national (histoire des particularismes locaux ou des trajectoires migratoires par exemple). Comme le modèle A, le curriculum national du modèle C pourrait donc également connaître une déclinaison locale, mais seulement à la marge. Deuxièmement, le

curriculum du modèle A est conçu de manière large et autorise une liberté de choix par l'élève (à partir d'un certain stade de son parcours), en raison de la diversité des champs socioprofessionnels et l'impossibilité de tous les approfondir. Le modèle C a été lui conçu sans liberté de choix pour l'élève : l'autoriser exige alors de le penser de manière moins radicale, avec une partie du curriculum qui pourrait être choisie à la carte.

Les modèles A et B semblent se distinguer plus fortement, toujours en raison de l'opposition entre curriculum élaboré par le haut (modèles A et C) ou par le bas (modèle B). Cependant, ils se retrouvent sur la liberté de parcours des élèves, bien qu'elle ne soit que partielle dans le modèle A. En partant du modèle A, il devrait être possible d'imaginer un système permettant aux élèves de se construire des parcours très individuels, dans lesquels chaque élève naviguerait librement tout en étant guidé (comme dans le modèle B) au sein d'une offre de formation proposée dans les différents champs socioprofessionnels ; le système d'évaluation par crédits proposé dans le modèle A conviendrait bien à ce mode de fonctionnement. Toutefois, ce système cumulerait les difficultés logistiques de chacun des deux modèles : une offre de formation à la fois pluripartite et multi-sites et permettant un libre choix de l'élève (avec des inadéquations potentielles entre l'offre et la demande). En partant à l'inverse du modèle B, il serait possible de contraindre en partie l'offre de projets proposée par les équipes pédagogiques avec les élèves, qui devrait contenir au moins un certain nombre de projets rattachés à chaque champ socioprofessionnel identifié dans le modèle A.

Apprentissages et personnel éducatif

Les modèles divergent moins fortement sur le plan des apprentissages.

Ils se prononcent d'abord peu sur les pédagogies à mettre en place pour atteindre un objectif d'apprentissage donné. Dans les trois modèles, les personnels éducatifs peuvent mobiliser n'importe quel type de pédagogie qui se révélerait efficace pour transmettre un savoir donné dans un contexte particulier : pédagogie magistrale, active, collaborative, numérique, par projets, etc. Notons seulement que les modèles A et B impliquent nécessairement certains temps de pédagogie par projet, car leur finalité suppose d'amener les élèves à des réalisations concrètes. Le modèle C ne l'exclut cependant pas, si cette pédagogie s'avère utile pour faire acquérir certains savoirs de la culture commune.

Les modèles divergent peu sur les besoins de formation des enseignants. Tous les modèles supposent évidemment des enseignants très bien formés aux différentes méthodes pédagogiques ; en particulier le modèle C compte tenu des difficultés

supplémentaires auquel il doit faire face en matière de motivation des élèves et de gestion de l'hétérogénéité. Le modèle B intègre une forte mission de tutorat de la part des enseignants, qui doivent être formés aux méthodes de *coaching* afin d'être capables de guider chaque élève dans la construction de son parcours ; mais une telle formation ne nuirait pas à la réalisation des deux autres modèles.

La principale spécificité concerne le modèle A, qui introduit systématiquement des experts-formateurs extérieurs, qui doivent être formés. De manière générale, le modèle A est celui qui se distingue le plus radicalement des deux autres dans l'organisation des apprentissages, en mêlant en permanence l'environnement et le tissu socioéconomique local. Sa finalité implique selon nous que les élèves se déplacent entre de multiples sites de formation et apprennent auprès d'enseignants mais aussi d'intervenants expert-formateurs variés. Le modèle C est probablement le plus éloigné d'un tel fonctionnement partenarial : des partenariats peuvent être mobilisés en partie, mais de manière uniquement utilitaire pour donner du sens et faciliter des apprentissages (dont les objectifs découlent du curriculum national), alors qu'ils font partie de l'objectif du modèle A. Le modèle B ne se prononce pas sur les partenariats extérieurs : on peut anticiper que l'offre de projets inclura systématiquement des projets ouverts sur l'environnement local, mais cela dépendra du public d'élèves de chaque établissement.

Au-delà de la formation initiale, la réalisation des trois modèles implique d'investir fortement dans la formation continue et l'accompagnement professionnel des personnels éducatifs. On peut s'attendre dans chacun des trois modèles à de fortes évolutions permanentes du métier en raison de l'évolution des élèves, de leurs attentes, de leurs motivations, mais aussi des besoins de la société et de l'économie (pour le modèle A notamment). Les personnels doivent donc être formés en continu et accompagnés, en s'appuyant sur leurs forces tout en tenant compte de leurs faiblesses et de leurs craintes vis-à-vis des changements qui se produiront inévitablement.

Gouvernance

En matière de gouvernance, les trois modèles convergent fortement. Tous les modèles supposent d'accorder une forte autonomie aux établissements et aux équipes pédagogiques sur les plans juridiques, financiers et pédagogiques : le modèle A pour pouvoir mettre en place et gérer facilement les multiples partenariats nécessaires à la réalisation des parcours d'apprentissage ; le modèle B pour pouvoir adapter l'offre pédagogique aux aspirations des élèves ; le modèle C pour construire des programmes pédagogiques et des politiques d'accompagnement personnalisé

adaptés aux difficultés spécifiques de leur publics, afin de leur faire acquérir la culture commune élaborée à l'échelle nationale.

Dans les trois cas, l'autonomie des établissements et des équipes pédagogiques doit s'accompagner d'une évaluation réalisée par l'échelon national, mesurant le degré auquel leur travail atteint bien les objectifs fixés par la Nation : l'acquisition de la culture commune dans le modèle C, le développement des compétences professionnelles prévues par le cursus cadre dans le modèle A (ici, l'évaluation porte aussi sur l'atteinte des objectifs fixés par la région), l'acquisition continue de nouveaux savoirs (quels qu'ils soient) par les élèves dans le modèle B. Les indicateurs sur lesquels sont basés l'évaluation des acteurs en responsabilité diffèrent donc dans chaque modèle.

Dans les trois modèles, il faut souligner que le rôle du chef d'établissement est évidemment fondamental. Mais nous l'envisageons comme l'animateur d'une équipe dont il doit coordonner l'action et à laquelle il doit donner sa cohérence, y arbitrer éventuellement les conflits internes, mais il ne peut pas être le seul décideur des choix de l'établissement. L'action éducative telle qu'elle est envisagée dans les trois modèles suppose une responsabilité collective et une forte cohérence de l'équipe des enseignants qui ne peut pas être obtenue par un leadership autoritaire. La formation des chefs d'établissement devra donc être fortement orientée en ce sens.

Tous les modèles imposent également de reconsidérer la structure institutionnelle du système scolaire primaire et secondaire et notamment le partage des responsabilités entre l'État, ses services déconcentrés et les collectivités territoriales. Cette révision doit viser deux objectifs. Le premier est pratique et vaut pour les trois modèles mais également pour le système actuel : la décentralisation s'impose aux pays d'une taille et donc d'une complexité telles que la gestion centralisée des personnels ne peut pas être assurée de façon satisfaisante, dès lors que l'uniformité et la stabilité absolues ne sont plus la règle. Le second est stratégique : pour chaque modèle, un mode de gouvernance spécifique, incluant une répartition des compétences et des modalités de coopération propres, doit être mis en place de façon à servir au mieux la finalité du modèle. Des indications sur ces modes d'organisation sont incluses dans les parties qui décrivent les modèles.

2.2. Combiner les modèles

Chaque modèle a été pensé comme un tout cohérent sur l'ensemble du temps scolaire et du parcours d'un élève. Il est toutefois possible de combiner les modèles entre eux sur différents temps, à condition que chaque temps soit explicitement dédié

à une finalité en priorité, pour préserver la cohérence du système et la clarté du sens de l'action éducative pour tous les acteurs du système.

Une première possibilité consisterait à articuler les différents modèles sur des temps distincts du parcours scolaire, avec un cycle par finalité par exemple. Un premier cycle pourrait ainsi être consacré à la transmission d'une culture commune. Il s'enchaînerait avec un deuxième cycle dédié à l'accomplissement de la personnalité, avec le fonctionnement proposé dans le modèle B. Le parcours scolaire se terminerait par le modèle A dédié à la préparation au monde professionnel. Ce découpage pourrait correspondre aux temps actuels de l'école primaire (6 à 10 ans), du collège (11 à 14 ans) et du lycée (15 à 17 ans) afin de conserver les structures existantes.

Une deuxième possibilité serait d'articuler les différents modèles sur chaque temps du parcours. Par exemple, le modèle C pourrait être réalisé sur le mode d'un tronc commun traversant l'ensemble de la scolarité. Les élèves seraient accompagnés pour se construire une voie personnelle sur le reste du temps, développer des aspirations et des capacités propres comme proposé dans le modèle B. En avançant dans le parcours scolaire, les projets proposés devraient de plus en plus refléter la réalité de champs socioprofessionnels, avec des modalités partenariales fortes comme dans le modèle A.

Ces deux propositions ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. D'un côté, l'avantage du premier mode d'articulation est de conserver la forte cohérence interne de chaque modèle, la clarté pour tous les acteurs sur chaque période, avec moins de risque de diluer le sens et l'efficacité de l'action éducative pour remplir chaque finalité. De l'autre côté, le deuxième mode d'articulation présente l'avantage de pouvoir accomplir chaque finalité à chaque âge (sans restreindre par exemple la culture commune aux savoirs que peuvent acquérir des enfants de 6 à 10 ans). Alternier constamment entre des temps dédiés à des logiques différentes réduit également le risque de lassitude de la part des élèves.

Il est ainsi possible de poursuivre différentes finalités, dès lors que différents temps sont clairement délimités, organisés autour de finalités assumées et priorisées. Articuler plusieurs finalités est certainement le moyen d'aboutir le plus facilement à un compromis. Toutefois, il est important d'avoir conscience que cette solution revient aussi à poursuivre un peu moins, voire beaucoup moins chaque finalité, soulevant des doutes sur son efficacité : est-il possible de préparer efficacement au monde professionnel, d'amener chaque élève à se construire une voie dans laquelle il s'accomplit, de transmettre une culture commune en ne traitant pleinement chacune de ces finalités que sur un tiers d'une scolarité ?



CONCLUSION

Les attentes démesurées de la société française vis-à-vis de son École contribuent aujourd'hui à ses difficultés autant qu'à son inertie. À force d'attendre tout d'elle, sans assumer de priorités claires, nous finissons par être déçus par l'École, sur quasiment tous les plans. Sur le terrain éducatif, les professionnels font face à tellement d'objectifs annoncés, sans que le système s'organise jusqu'au bout pour les remplir, que la finalité réelle de leur travail en devient confuse. Ce problème de sens qui traverse aujourd'hui l'École française doit ouvrir un véritable débat et travail de fond, auquel ce rapport a pour but de contribuer.

Notre difficulté à définir clairement ce dont l'École devrait avant tout se préoccuper contribue à faire persister la logique de compétition scolaire qui structure profondément notre système scolaire, avec l'égalité formelle des chances comme principale ligne de mire. Celle-ci a paradoxalement pris de l'ampleur avec la constitution du collège unique, par les choix politiques qui ont conduit à démocratiser la sélection des élites – tous les élèves participent désormais à la compétition jusqu'à la fin du collège – plus que l'acquisition concrète de savoirs et de compétences par tous les élèves. Ce modèle a bien sûr fait l'objet de critiques croissantes qui ont abouti à des évolutions réelles. Toutefois, celles-ci ont été greffées au modèle existant sans le changer, ajoutant de nouvelles contradictions dans le système scolaire tout en ayant un impact nécessairement limité par la contrainte de l'égalité formelle.

Nombreux sont ceux qui refusent aujourd'hui cet état de fait et appellent à organiser le système scolaire pour aboutir à une égalité plus concrète, dans les résultats même obtenus par les élèves. Si nous partageons ce souhait, il reste probablement insuffisant pour remettre en question le modèle. Les attentes vis-à-vis de l'École sont aujourd'hui si nombreuses que des priorités doivent être choisies pour avoir une direction dans laquelle avancer. Avant de se dire que l'École doit s'efforcer d'atteindre d'aussi bons résultats avec chaque élève, déjà faudrait-il se mettre d'accord sur le résultat dont nous parlons : qu'est-ce que l'École doit faire avec les élèves en priorité ? À l'aune de quel critère considère-t-on qu'elle aura accompli sa mission ? Quelle doit être sa finalité première ?

Cette question n'a aucune réponse univoque. Différentes options sont possibles, avec chacune ses avantages et ses limites, appelant systématiquement à confier à d'autres institutions les missions dont l'École ne fera pas sa priorité. Le choix à faire est ainsi éminemment politique : il s'agit de définir collectivement le rôle que nous voulons voir l'École jouer dans notre société.

Ce rapport propose d'éclairer les tenants et les aboutissants de ce choix. Il le fait à travers un exercice original de conception de modèles idéaltypiques, qui trouve autant sa force que sa faiblesse dans sa radicalité. Cet exercice montre que s'accorder sur une finalité prioritaire est indispensable pour trancher certaines questions fondamentales sur le fonctionnement du système scolaire : qui doit décider ce que les élèves doivent apprendre à l'École ? Dans quelle mesure les acteurs de la société civile doivent-ils co-construire le service public d'éducation, avec toutes les difficultés pratiques que cela suppose ? Sur quels indicateurs doit se fonder l'évaluation des équipes pédagogiques ou des établissements ?

Les trois modèles d'École étudiés n'épuisent pas l'éventail des visions possibles. Ils peuvent être remis en question, remodelés ou fusionnés, pour aboutir à une vision plus complexe – et sans doute plus réaliste –, qui articulerait plusieurs finalités. Le système scolaire pourrait distinguer des temps dédiés à des finalités différentes, dès lors qu'il s'astreint à organiser chacun de ces temps de manière cohérente et systémique, en explicitant et en assumant leurs objectifs respectifs, pour leur donner tout le sens dont les acteurs ont besoin pour assurer leur travail.



ANNEXE



COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL

Les personnes mentionnées dans cette liste ont participé au groupe de travail à titre personnel. Ce rapport n'engage en aucune façon leurs institutions.

Anthony Cabrera, stagiaire à France Stratégie, étudiant en master d'Affaires publiques à l'Institut d'études politiques de Paris

Didier Dacunha-Castelle, mathématicien, ancien président du Conseil national des programmes

Mara Goyet, professeure d'histoire-géographie en collège et écrivaine

Yannick Loiseau, chef d'établissement de la cité scolaire Rollinat, Argenton-sur-Creuse

Son Thierry Ly (rapporteur), expert à France Stratégie, économiste de l'éducation

Marie Poissonnier, secrétaire confédérale à la CFDT

Serge Pouts-Lajus, directeur d'Éducation & Territoires, société de conseil en politique éducative

Erwan Rivoallon, professeur en sciences industrielles de l'ingénieur en lycée

Vincent Troger, maître de conférences, historien et sociologue de l'éducation, ESPÉ de Nantes



Directeur de la publication

Jean Pisani-Ferry, commissaire général

Directeur de la rédaction

Fabrice Lengart, commissaire général adjoint

Secrétaire de rédaction

Sylvie Chasseloup

Contact presse

Jean-Michel Roullé, directeur du service Édition/Communication/Événements

01 42 75 61 37, jean-michel.roulle@strategie.gouv.fr

TÉLÉCHARGEZ LE RAPPORT
"QUELLE FINALITÉ POUR QUELLE ÉCOLE ?"

RETROUVEZ
LES DERNIÈRES ACTUALITÉS
DE FRANCE STRATÉGIE SUR :



www.strategie.gouv.fr



[francestrategie](https://www.facebook.com/francestrategie)



[@Strategie_Gouv](https://twitter.com/Strategie_Gouv)

Les opinions exprimées dans ce rapport engagent leurs auteurs et n'ont pas vocation à refléter la position du gouvernement.



FRANCE STRATÉGIE



France Stratégie a pour mission d'éclairer les choix collectifs. Son action repose sur quatre métiers : évaluer les politiques publiques ; anticiper les mutations à venir dans les domaines économiques, sociétaux ou techniques ; débattre avec les experts et les acteurs français et internationaux ; proposer des recommandations aux pouvoirs publics nationaux, territoriaux et européens. Pour enrichir ses analyses et affiner ses propositions France Stratégie s'attache à dialoguer avec les partenaires sociaux et la société civile. France Stratégie mise sur la transversalité en animant un réseau de huit organismes aux compétences spécialisées.