constructif

NUMÉRO 68 JUIN 2024

Les défis de l'enseignement

Des contributions plurielles aux grands débats de notre temps

www.constructif.fr

FFB
FÉDÉRATION FRANÇAISE DU BÂTIMENT

JUIN 2024
NUMÉRO 68 LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT

constructif

www.constructif.fr

Retrouvez l'intégralité des numéros en téléchargement sur le site Internet.

Convaincue que les acteurs de la société civile ont un vrai rôle à jouer dans les grands débats de notre temps, et prenant acte de la rareté des publications de réflexion stratégique dans l'univers entrepreneurial, **la Fédération Française du Bâtiment a pris l'initiative de publier la revue *Constructif*.**

Depuis 2002, avec comme unique parti pris le pluralisme des opinions, *Constructif* offre une tribune où s'expriment librement la richesse et la diversité des analyses, des expériences et des approches dans les champs économique, politique et social.

En donnant la parole à des acteurs de terrain autant qu'à des chercheurs de disciplines et d'horizons multiples, *Constructif* a l'ambition de contribuer à fournir des clés pour mieux identifier les enjeux mais aussi les mutations et les ruptures d'aujourd'hui et de demain.

Diffusée trois fois par an auprès d'un public de plus de 5000 décideurs, reproduite intégralement sur Internet, *Constructif* offre au lecteur des éclairages toujours divers pour l'aider à nourrir sa réflexion, à prendre du recul et à faire des choix en prise avec les grands enjeux collectifs.

DIRECTION DE LA PUBLICATION
Olivier SALLERON

DIRECTEUR DE LA RÉDACTION
Séverin ABBATUCCI

RÉDACTEUR EN CHEF
Julien DAMON

FFB
FÉDÉRATION FRANÇAISE DU BÂTIMENT

Dépôt légal : juin 2024

Éditeur : Fédération Française du Bâtiment – 9, rue La Pérouse, 75784 Paris Cedex 16
Tél. : 01 40 69 51 82 - Fax : 01 40 69 57 88

Toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, de la présente publication faite sans autorisation de l'éditeur est illicite (art. L. 122-4 du Code de la propriété intellectuelle) et constitue une contrefaçon.

SOMMAIRE
constructif

nº 68 • juin 2024

3 Pour un enseignement constructif
Olivier Salleron

4 Façonner le monde de demain
Iliana Ivanova

1 Une situation française préoccupante

7 Enseigner les règles élémentaires de la vie morale
Jules Ferry

11 Comment évaluer l'école ?
Thibaut de Saint Pol

14 L'enquête PISA, son contenu, ses résultats
Corinne Heckmann

18 Le débat sur la baisse du niveau et sur le décrochage français
Olivier Galland

23 Formation et déformation des enseignants par l'État
Lisa Kamen-Hirsig

27 L'enseignement au défi de la liberté d'enseigner
Nathalie Heinich

30 École et reproduction des inégalités sociales
Louis Maurin

35 L'école publique, notre affaire à tous
Gwénaële Calvès

39 L'école privée n'est pas le problème, mais la solution
Olivier Babeau

2 Pistes d'évolution, voies de changement

43 Éducation : ce qui marche, ce qui ne marche pas
Richard Robert

47 Limiter drastiquement le recours aux écrans

50 Heurs et malheurs de l'éducation positive
Béatrice Kammerer

53 Favoriser l'autonomie des établissements
Axelle Girard

56 Revoir la notation des élèves
Hippolyte d'Albis

59 Dépasser les contradictions de la « réussite pour tous »
Guillaume Prévost

64 Renforcer, par la formation, l'attractivité du métier d'enseignant
Géraldine Farges et Loïc Szerdahelyi

67 Quatre scénarios pour l'enseignement à l'horizon 2050
Cécile Désaunay

71 L'implication du Bâtiment dans l'enseignement professionnel
Christophe Possémé

DIRECTION DE LA PUBLICATION
OLIVIER SALLERON

DIRECTEUR DE LA RÉDACTION
SÉVERIN ABBATUCCI

RÉDACTEUR EN CHEF
JULIEN DAMON

Éditeur : Fédération Française du Bâtiment, 9, rue La Pérouse, 75784 Paris Cedex 16 • Tél. : 01 40 69 52 34 - Fax : 01 40 69 57 88 • Dépôt légal : juin 2024 - ISSN : 1950-5051 • N° Siret : 784 668 642 000 19 - Code APE : 911 A • Les contributions publiées dans *Constructif* et figurant sur le site www.constructif.fr n'engagent que leurs auteurs, qui sont libres de leurs propos. Elles ne constituent en aucun cas des prises de position de la profession ou de l'éditeur. Toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, de la présente publication faite sans autorisation de l'éditeur est illicite (art. L. 122-4 du Code de la propriété intellectuelle) et constitue une contrefaçon.

AVANT-
PROPOS

© Arthur Maia

Pour un enseignement constructif

Massification et démocratisation de l'accès aux études bouleversent encore la donne en matière d'enseignement. Aujourd'hui, le système éducatif connaît un recul des résultats, vit des drames retentissants et subit un assaut de critiques, souvent méritées.

Les uns attaquent un pédagogisme excessif, une centralisation bureaucratique et des impasses doctrinales, quand les autres soulignent la croissance des inégalités, un manque de moyens et la permanence de la dualité dans l'offre française. Entre privé et public, entre voies générale et professionnelle, entre universités et grandes écoles, la France se distingue par de nettes oppositions sociales et idéologiques.

Sur son bulletin de notes, l'Éducation nationale vaut certainement une mention « peut mieux faire ». Les constats sont moins discutés que les perspectives et les choix à faire. Cette livraison de *Constructif* rend compte, avec des analyses contrastées, souvent tranchées, des dynamiques à l'œuvre et des scénarios possibles de changement.

Les entreprises sont attentives à tous ces sujets, car ils modèlent l'avenir et le profil de ceux que demain elles accueilleront. C'est pourquoi elles attendent davantage de pragmatisme, pour des améliorations nécessaires.

Olivier Salleron
Président
de la Fédération Française du Bâtiment

INTRODUCTION

Façonner le monde de demain

Cette édition de *Constructif* est une bonne occasion de réfléchir au rôle essentiel que jouent l'éducation et la formation dans le renforcement de l'économie et de la société européennes. L'éducation donne aux individus, en particulier aux jeunes, les moyens d'agir et leur permet de participer activement et en connaissance de cause à la société. En d'autres termes, investir dans l'éducation, c'est investir dans notre avenir.

Ces dernières années, les États membres de l'Union européenne, les institutions de l'UE et la communauté éducative ont uni leurs forces pour construire l'espace européen de l'éducation. Cette initiative incarne notre vision commune pour une éducation et un apprentissage tout au long de la vie, inclusifs et de qualité, qui s'adressent à toutes et tous, par-delà les frontières. Elle constitue un espace de collaboration à tous les niveaux – européen, national et régional – pour améliorer la qualité et l'équité dans l'éducation. Elle vise à développer les compétences, à motiver les professionnels de l'éducation et à renforcer l'enseignement supérieur européen tout en soutenant notre transition vers un avenir écologique et numérique.

Le programme Erasmus + forme un pilier majeur de l'espace européen de l'éducation. Depuis sa création, en 1987, 14 millions de participants ont effectué un échange éducatif. Rien qu'en 2022, nous avons soutenu près de 26000 projets avec une enveloppe de 4 milliards d'euros. Nous avons habilité 73000 organisations, en offrant à 1,2 million d'apprenants et d'éducateurs de réelles possibilités d'apprendre à l'étranger.

Les chiffres concernant la France ne sont pas moins impressionnants: nous avons financé, grâce à une enveloppe de 421 millions d'euros, 2275 projets, auxquels ont pris part 8380 organisations et 153335 personnes.

Nous sommes également en train de mettre en place d'autres volets essentiels de l'espace européen de l'éducation, comme les académies Erasmus + des enseignants ou les recommandations relatives à l'éducation et aux compétences numériques récemment adoptées par les États membres de l'UE.

Selon notre vision, chacun, indépendamment de sa situation personnelle ou de son milieu socio-économique, doit disposer d'une chance d'exploiter son potentiel. L'initiative « Passeport pour la réussite scolaire » encourage les pays de l'UE à adopter des stratégies globales se concentrant sur la réussite et le bien-être des élèves dans les écoles.

La mobilité transfrontalière à des fins d'éducation et de formation constitue un autre aspect crucial, qui améliore les connaissances, les aptitudes et les compétences. Elle renforce à la fois l'employabilité et la participation civique. La proposition intitulée « L'Europe en mouvement », présentée par la Commission en novembre 2023, vise à stimuler la mobilité, en mettant particulièrement l'accent sur l'aide à ceux qui ont le moins accès à de telles opportunités.

Parlons avenir maintenant. Nous avons prévu de lancer une nouvelle initiative clé : un diplôme européen commun. Ce diplôme lèvera les derniers obstacles à la mobilité et aidera les États membres à établir les conditions de la réussite dans les universités. Il permettra aux étudiants de participer à des programmes d'études communs dans l'ensemble de l'UE et d'obtenir un diplôme attestant de leur expérience internationale, de leur excellence académique, de leurs compétences linguistiques et de leur capacité d'adaptation culturelle, ce qui rendra leur parcours attrayant pour les employeurs du monde entier.

L'espace européen de l'éducation s'est révélé avoir une valeur inestimable pour les administrations publiques et les acteurs de l'éducation en Europe. Il a permis de réagir de manière collaborative face à des difficultés telles que la pandémie de COVID-19 et le soutien aux Ukrainiens fuyant la guerre.

En 2025, nous ferons le point sur nos réalisations et sur les enjeux qui subsistent. Notre engagement commun pour bâtir un espace européen de l'éducation encore plus solide, où chacun a accès à une éducation et à une formation de qualité, inclusives et tout au long de la vie, reste entier.

Iliana Ivanova
Commissaire européenne
à l'innovation, à la recherche, à la culture,
à l'éducation et à la jeunesse

www.constructif.fr
Retrouvez l'intégralité des numéros en téléchargement sur le site Internet.

Une situation française préoccupante

7 **Enseigner les règles élémentaires de la vie morale**
Jules Ferry

11 **Comment évaluer l'école ?**
Thibaut de Saint Pol

14 **L'enquête PISA, son contenu, ses résultats**
Corinne Heckmann

18 **Le débat sur la baisse du niveau et sur le décrochage français**
Olivier Galland

23 **Formation et déformation des enseignants par l'État**
Lisa Kamen-Hirsig

27 **L'enseignement au défi de la liberté d'enseigner**
Nathalie Heinich

30 **École et reproduction des inégalités sociales**
Louis Maurin

35 **L'école publique, notre affaire à tous**
Gwénaële Calvès

39 **L'école privée n'est pas le problème, mais la solution**
Olivier Babeau

Jules Ferry

Enseigner les règles élémentaires de la vie morale

Alors qu'il quitte son poste de ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry adresse une circulaire, le 17 novembre 1883, aux instituteurs. Le promoteur de l'école publique, laïque et obligatoire livre, ce faisant, une instruction pédagogique relative autant à l'enseignement moral et civique qu'au métier d'enseignant. Le texte se lit, pour l'histoire, avec le regard du XIXe siècle, et, pour apprécier la modernité du propos, avec à l'esprit les préoccupations du XXIe.

Monsieur l'instituteur,

L'année scolaire qui vient de s'ouvrir sera la seconde année d'application de la loi du 28 mars 1882. Je ne veux pas la laisser commencer sans vous adresser personnellement quelques recommandations qui sans doute ne vous paraîtront pas superflues après la première année d'expérience que vous venez de faire du régime nouveau. Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tient le plus à cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique: vous me saurez gré de répondre à vos préoccupations en essayant de bien fixer le caractère et l'objet de ce nouvel enseignement; et, pour y mieux réussir, vous me permettrez de me mettre un instant à votre place, afin de vous montrer, par des exemples empruntés au détail même de vos fonctions, comment vous pourrez remplir à cet égard tout votre devoir et rien que votre devoir.

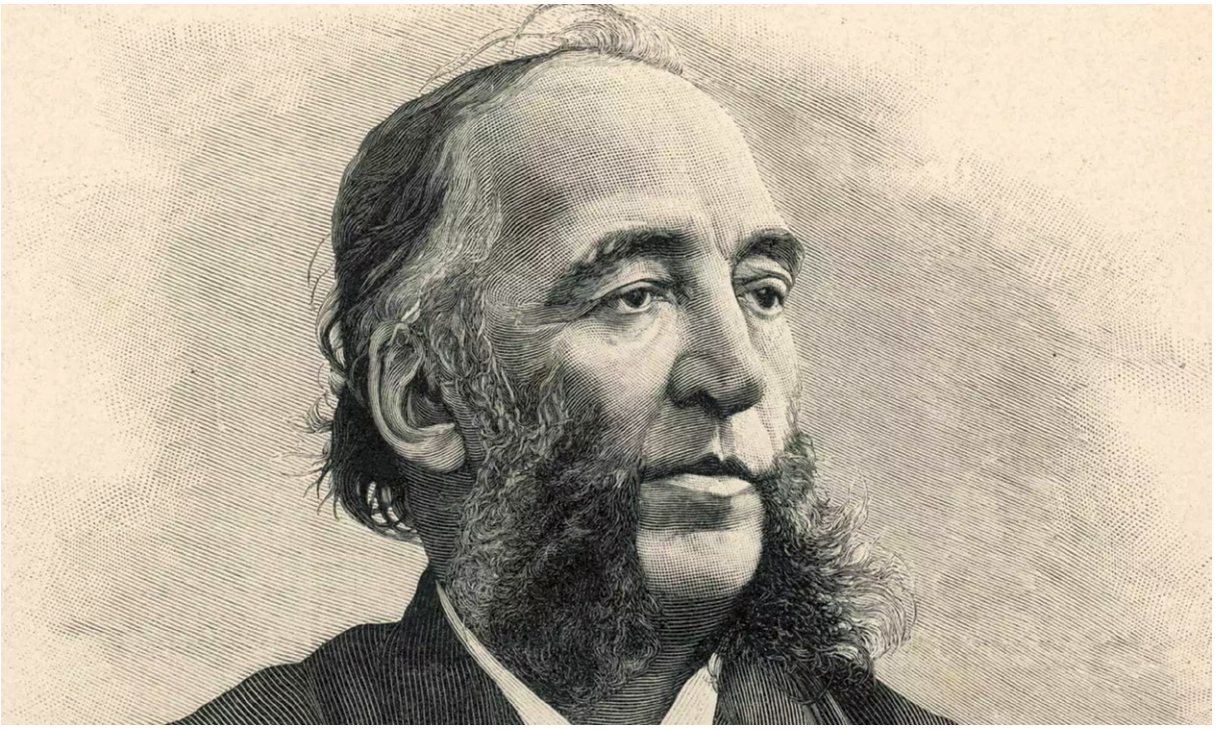
La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire: d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier, d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous. Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars: elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur les notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer.

Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral: c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul.

En vous conférant de telles fonctions, le Parlement s'est-il trompé? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence? Assurément, il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt mille instituteurs

et institutrices d'une sorte de cours ex professo sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale. Mais qui jamais a conçu rien de semblable ? Au lendemain même du vote de la loi, le Conseil supérieur de l'instruction publique a pris soin de vous expliquer ce qu'on attendait de vous, et il l'a fait en des termes qui défient toute équivoque. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime, qu'elle est très limitée et pourtant d'une très grande importance ; extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et, quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe, ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.



Avocat, maire de Paris, parlementaire, président du Conseil puis du Sénat, Jules Ferry (1832-1893) compte parmi les républicains colonialistes. Anticlérical sans être antireligieux, il se distingue par ses lois défendant une école laïque, gratuite et obligatoire.

Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un

seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble, peut-être, un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant.

Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? Des discours ? Des dissertations savantes ? De brillants exposés, un docte enseignement ? Non, la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pourrez rendre au pays, plutôt encore comme homme que comme professeur.

Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous à ce que d'ici quelques générations les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera dans l'histoire un honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux Chambres françaises cette opinion, qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer en quelque sorte d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse. Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse : poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité.

Dans une telle œuvre, vous le savez, Monsieur, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner – tout le monde ne les condamne-t-il pas ? – mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement. […]

Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons. C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée : peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire, c'est pour ainsi dire le père de famille dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment.

Est-ce à dire qu'on puisse vous demander de vous répandre en une sorte d'improvisation perpétuelle sans aliment et sans appui du dehors ? Personne n'y a songé, et, bien loin de vous manquer, les secours extérieurs qui vous sont offerts ne peuvent vous embarrasser que par leur richesse et leur diversité. Des philosophes et des publicistes, dont quelques-uns comptent parmi les plus autorisés de notre temps et de notre pays, ont tenu à honneur de se faire vos collaborateurs, ils ont mis à votre disposition ce que leur doctrine a de plus pur et de plus élevé. Depuis quelques mois, nous voyons grossir presque de semaine en semaine le nombre des manuels d'instruction morale et civique. Rien ne prouve mieux le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire. L'enseignement laïque de la morale n'est donc estimé ni impossible ni inutile, puisque la mesure décrétée par le législateur a éveillé aussitôt un si puissant écho dans le pays.

C'est ici cependant qu'il importe de distinguer de plus près entre l'essentiel et l'accessoire, entre l'enseignement moral qui est obligatoire, et les moyens d'enseignement qui ne le sont pas. Si quelques personnes, peu au courant de la pédagogie moderne, ont pu croire que nos livres scolaires d'instruction morale et civique allaient être une sorte de catéchisme nouveau, c'est là une erreur que ni vous ni vos collègues n'avez pu commettre. Vous savez trop bien que, sous le régime de libre examen et de libre concurrence qui est le droit commun en matière de librairie classique, aucun livre ne vous arrive imposé par l'autorité universitaire. Comme tous les ouvrages que vous employez, et plus encore que tous les autres, le livre de morale est entre vos mains un auxiliaire et rien de plus, un instrument dont vous vous servez sans vous y asservir. […]

Il dépend de vous, Monsieur, j'en ai la certitude, de hâter par votre manière d'agir le moment où cet enseignement sera partout non seulement accepté, mais apprécié, honoré, aimé, comme il mérite de l'être. Les populations mêmes dont on a cherché à exciter les inquiétudes ne résisteront pas longtemps à l'expérience qui se fera sous leurs yeux. Quand elles vous auront vu à l'œuvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de leur rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs, quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée, le bon sens du père et le cœur de la mère ne s'y tromperont pas, et ils n'auront pas besoin qu'on leur apprenne ce qu'ils vous doivent d'estime, de confiance et de gratitude.

J'ai essayé de vous donner, Monsieur, une idée aussi précise que possible d'une partie de votre tâche qui est, à certains égards, nouvelle, qui de toutes est la plus délicate ; permettez-moi d'ajouter que c'est aussi celle qui vous laissera les plus intimes et les plus durables satisfactions. Je serais heureux si j'avais contribué par cette lettre à vous montrer toute l'importance qu'y attache le gouvernement de la République et si je vous avais décidé à redoubler d'efforts pour préparer à notre pays une génération de bons citoyens.

Recevez, Monsieur l'instituteur, l'expression de ma considération distinguée.

Le président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
Jules Ferry

Thibaut de Saint Pol
Sociologue, administrateur de l'INSEE et chercheur associé à l'Observatoire sociologique du changement

Comment évaluer l'école ?

Institution multifacette, aux objectifs variés, composant elle-même un monde particulier, l'école fait l'objet d'évaluations multicritères, au niveau global comme à celui de chaque établissement. Elle compte désormais parmi les services publics les plus évalués, avec les méthodes les plus complètes et les plus innovantes.

Évaluer l'école, c'est viser une meilleure connaissance de l'action du système éducatif dans ses différentes dimensions. Comme pour toute évaluation de politique publique, cela nécessite de déterminer les objectifs donnés prioritairement à l'école. Plusieurs approches sont ainsi possibles en fonction de l'angle retenu.

Une multiplicité d'objectifs et d'approches

Le premier angle possible pour l'évaluation est celui des résultats scolaires et des compétences des élèves. Pour ce faire, il est possible de mobiliser les enquêtes internationales telles que le PISA (*Programme for international student assessment*) de l'OCDE, qui évalue les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences. Comparer les résultats de la France à ceux d'autres pays peut donner une idée de la performance du système éducatif. Il est également possible de mobiliser les évaluations et les examens nationaux, comme le baccalauréat, qui peuvent être des indicateurs de la qualité de l'enseignement.

Mais on peut également considérer que l'objectif prioritaire de l'école est de renforcer l'égalité des chances. On regarde alors les disparités socio-économiques, en étudiant par exemple dans quelle mesure le milieu socio-économique influence les résultats scolaires. L'équité du système peut aussi se juger à l'aune de l'accès à l'éducation : tous les groupes de population, y compris les zones rurales et les minorités, y ont-ils le même accès, avec la même qualité ?

Un troisième axe est celui de l'étude des ressources et des infrastructures, des moyens mis en œuvre par les politiques d'éducation. En regard des objectifs, l'analyse de l'investissement par élève consiste à comparer les dépenses d'éducation et à voir comment elles se traduisent en matière de résultats scolaires. Si la qualité et la disponibilité des infrastructures scolaires (bâtiments, équipements pédagogiques, etc.) sont des indicateurs importants, ceux relatifs au personnel enseignant (formation initiale et continue, évaluation, satisfaction et motivation, etc.) sont également des aspects incontournables de l'évaluation.

Enfin, l'évaluation peut se concentrer sur l'école ou l'établissement lui-même. C'est tout le sens de la démarche inscrite dans la loi depuis 2019 qui concerne désormais l'ensemble des écoles et établissements scolaires. Pour procéder à l'évaluation d'une école, il est nécessaire de se pencher sur une multitude de critères intégrant à la fois les dimensions qualitatives et quantitatives de l'enseignement et de l'environnement scolaire en prenant en compte le point de vue de chacun, qui peut différer selon que l'on est parent, élève ou professionnel de l'éducation.

Évaluer un système éducatif est complexe et nécessite une approche multidimensionnelle. Il est donc important de combiner différents indicateurs et sources d'information pour obtenir une image complète et équilibrée.

Qui évalue l'école ?

Plusieurs acteurs contribuent, dans le contexte institutionnel français, à cette démarche d'évaluation, de manière complémentaire aux travaux menés par les acteurs du monde de la recherche. C'est le cas en particulier de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale. Service statistique ministériel chargé de la conception, de la gestion et de l'exploitation du système d'information statistique en matière d'enseignement, elle exerce aussi des compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et

de la formation. Des évaluations nationales exhaustives des acquis des élèves ont ainsi été construites par la DEPP afin de proposer des repères en début de CP et de CE1, en début de 6e et de seconde. Mais la DEPP contribue aussi à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'Éducation nationale, par exemple en matière d'orientation.

De manière complémentaire, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) exerce des missions d'inspection, de contrôle, d'audit, d'évaluation, d'expertise, d'appui et de conseil dans les domaines de l'éducation. Inscrites dans le programme de travail annuel ou diligentées ponctuellement, les missions thématiques conduites par l'IGÉSR ont généralement pour objet l'évaluation des politiques publiques ainsi que des programmes ou des dispositifs qui leur sont associés.

Troisième acteur incontournable, le Conseil d'évaluation de l'école (CEE) a été créé en 2019 à la suite du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), qu'il remplace, avec des missions élargies. Indépendant dans son programme de travail, ses avis et ses recommandations, le CEE travaille à la pertinence et à la cohérence de l'évaluation des politiques publiques d'éducation. Il a notamment dans ses missions le pilotage de l'évaluation.

L'évaluation des écoles et des établissements

L'introduction en France depuis 2020 de l'évaluation des écoles et des établissements constitue une innovation de politique publique majeure au sein du système éducatif. Elle est le fruit d'une évolution structurelle du système éducatif depuis les années 1980 qui conduit à faire de l'établissement une entité à part entière, dotée d'un statut juridique lui conférant une autonomie administrative, budgétaire, pédagogique et éducative.

Malgré cette autonomie croissante et à la différence de la quasi-totalité des pays européens, il n'existait pas en France de procédures d'évaluation des établissements cadrées au niveau national, généralisées et régulières. C'est sur le fondement de ces constats que de nombreux rapports ont recommandé la mise en place d'une évaluation des établissements à la fois pour les aider à mieux exploiter leurs marges d'autonomie et pour contribuer à l'évaluation du service public d'éducation.

Ainsi, la loi du 26 juillet 2019 confie au Conseil d'évaluation de l'école (CEE) la mission de définir le cadre méthodologique et les outils des autoévaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministère chargé de l'Éducation nationale et d'en analyser les résultats. Réalisé sur un rythme quinquennal, ce sont plus de 9 500 écoles et 2 100 collèges et lycées qui doivent être évalués chaque année.

Cette évaluation vise l'amélioration dans l'établissement du service public d'enseignement scolaire, de la qualité des apprentissages des élèves, de leurs parcours de formation et d'insertion professionnelle, de leur réussite éducative et de leur vie dans l'établissement. Elle a pour but d'améliorer, pour l'ensemble de la communauté éducative et de ses acteurs, les conditions de réussite collective, d'exercice des différents métiers et de bien-être dans l'établissement.

Comment évaluer des établissements ?

Le processus d'évaluation des établissements se déroule en deux étapes. Dans un premier temps, l'établissement procède à une autoévaluation qui mobilise l'ensemble des acteurs (équipe de direction, personnels, élèves, parents, partenaires) et donne lieu à la rédaction d'un rapport d'autoévaluation dans lequel l'établissement analyse son contexte singulier, son fonctionnement, les impacts de son action (résultats, parcours et bien-être des élèves et de l'ensemble des acteurs, relations partenariales, etc.), propose des orientations stratégiques et un plan d'actions et de formations partagées.

Dans un second temps, l'établissement se prête au regard extérieur d'évaluateurs qui, sur la base du rapport d'autoévaluation, confortent, prolongent et enrichissent la réflexion collective menée dans l'établissement, soutiennent la recherche de solutions et croisent les perspectives pour accompagner les avancées collectives et renforcer les dynamiques positives engagées. L'équipe d'évaluateurs comprend en général trois ou quatre personnes, formées à la démarche et ayant signé la charte de déontologie. Mixte et pluricatégorielle, l'équipe associe des inspecteurs pédagogiques territoriaux, des personnels de direction, des enseignants, des cadres académiques ou d'autres personnes ayant une bonne connaissance du fonctionnement pédagogique ou administratif d'un établissement.

À la suite de ces deux étapes et après avoir pris le temps d'un échange avec l'établissement sur les conclusions qu'ils ont tirées provisoirement, les évaluateurs externes rédigent le rapport final, qui synthétise la démarche d'évaluation en identifiant les spécificités de l'établissement, les éléments de plus-value, les marges de progrès et les orientations stratégiques qu'ils proposent de mettre en œuvre. Le rapport final est transmis à l'établissement et à son conseil d'administration.

Une évaluation qui intègre l'ensemble des facettes de l'établissement

Au cœur de l'évaluation, la qualité de l'enseignement occupe une place prépondérante dans les analyses menées. Il s'agit d'examiner les compétences pédagogiques des enseignants, leur aptitude à rendre les cours compréhensibles et captivants, ainsi que la pertinence des programmes d'études mis en œuvre pour

répondre adéquatement aux besoins d'apprentissage des élèves. Les méthodes d'enseignement employées, favorisant l'innovation et l'interaction, constituent également un critère important.

Comme au niveau global du système éducatif, les résultats scolaires offrent un indicateur quantifiable de la performance d'une école. Ils peuvent se mesurer à travers le taux de réussite aux examens, l'évolution des performances des élèves sur la durée ou encore le devenir des diplômés, tant dans la poursuite d'études supérieures que dans leur insertion professionnelle.

L'environnement scolaire est un autre pilier fondamental de l'évaluation. La sécurité des locaux, le bien-être et la prise en charge des élèves, ainsi que la qualité des infrastructures et des ressources pédagogiques disponibles sont autant d'éléments qui influencent directement l'expérience éducative.

L'engagement et la participation constituent un volet également regardé en détail, reflétant la dynamique de la communauté scolaire. L'implication des parents dans le processus éducatif, la richesse des activités parascolaires proposées et l'ouverture de l'école sur son environnement communautaire témoignent de la vivacité et de l'ouverture de l'institution.

Enfin, la gestion de l'école est scrutée à la loupe. La vision, la capacité de gestion et le *leadership* de la direction scolaire, de même que les politiques et pratiques éducatives mises en place sont déterminants pour assurer une éducation de qualité.

Pour mener à bien cette évaluation, différentes approches peuvent être envisagées : des visites pour observer directement le fonctionnement de l'école, des enquêtes et sondages pour recueillir les perceptions des différents acteurs, ou encore une analyse approfondie des données et des résultats scolaires existants. Ensemble, ces éléments contribuent à brosser un portrait fidèle de la qualité de l'enseignement et de l'expérience éducative offerte par l'école, permettant ainsi de guider les choix et les améliorations à apporter dans le futur.

Une démarche innovante d'évaluation d'un service public

En visant l'amélioration de la qualité du service public et de la vie dans l'établissement, cette démarche concourt pleinement à l'évaluation du service public d'éducation. Rapportée aux modalités habituelles d'évaluation de l'action publique en France, elle est inédite quant à son périmètre, sa périodicité et ses parties prenantes :

- elle est cadrée au niveau national, dans ses finalités et sa méthode ;
- elle concerne l'ensemble des établissements scolaires publics et privés sous contrat chargés d'une mission de service public d'éducation ;
- elle est régulière selon un cycle de cinq ans ;
- elle associe obligatoirement l'ensemble des bénéficiaires du service public, les personnels chargés de sa mise en œuvre, ainsi que les partenaires ;
- elle débouche sur le projet d'établissement.

Dans un système scolaire historiquement très centralisé, il s'agit d'une évolution significative. Les bénéfices attendus de cette démarche sont multiples et se situent à trois niveaux :

- au niveau de l'établissement : le processus d'évaluation renforce sa capacité à mieux identifier les besoins de ses élèves et ses marges d'autonomie, à analyser les effets de son organisation, des choix et des actions qu'il a décidés et mis en œuvre. Il engage aussi l'établissement dans une dynamique collective de l'ensemble de la communauté éducative (personnels de l'établissement, élèves, parents d'élèves, partenaires) et lui permet de formaliser son projet. Il crée ainsi les conditions propices pour que chaque établissement scolaire devienne une organisation apprenante ;

- au niveau de l'académie : le processus d'évaluation accroît la capacité d'accompagnement des établissements par l'académie, notamment en matière de formation et d'évaluation des innovations et des expérimentations. L'évaluation des établissements est un moyen de mieux identifier leurs besoins, leurs atouts et leurs difficultés éventuelles. La synthèse à l'échelle académique de ces évaluations est ainsi un point d'appui pour la conception, la mise en œuvre et le pilotage de la politique ;

- au niveau des collectivités territoriales : l'établissement est évalué dans sa globalité, l'évaluation tient donc compte des compétences propres des deux autorités de rattachement, État et conseil régional ou départemental, et associe tous les personnels de l'établissement, quel que soit leur employeur. Elle est un moyen de renforcer la coopération entre l'autorité académique et les collectivités de rattachement afin de partager le diagnostic sur les établissements et de coordonner les modalités d'accompagnement.

Au-delà de ses seuls effets sur les structures institutionnelles (établissements, académies, collectivités territoriales), l'évaluation des établissements et des écoles est porteuse de profondes évolutions au niveau national, d'une part dans les rapports que l'école entretient avec ses bénéficiaires (élèves, parents d'élèves) et ses partenaires (monde économique, social et associatif) et, d'autre part, dans les relations entre les acteurs de l'école en favorisant plus d'intercatégorialité entre les personnels d'encadrement et en décloisonnant les premier et second degrés. La mise en place de cette évaluation transforme ainsi l'école elle-même.

Corinne Heckmann
Experte en éducation

L'enquête PISA, son contenu, ses résultats

Célèbre dispositif international d'étude sur l'éducation, l'enquête PISA, réalisée à un rythme triennal par l'OCDE, est devenue une référence. Son contenu permet à chaque système éducatif de mesurer ses résultats, de se comparer et de se voir évoluer. La livraison 2022 révèle une baisse sans précédent des performances moyennes, la France s'alignant sur cette tendance.

1. Qu'est-ce que l'enquête PISA ?

L'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) constitue une initiative majeure de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) visant à évaluer les compétences des élèves âgés de 15 ans dans trois domaines fondamentaux : la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences. Ces trois piliers sont importants pour la réussite scolaire et la préparation des jeunes à leur vie future.

La compréhension de l'écrit est évaluée pour mesurer la compréhension des textes ainsi que la capacité à analyser et à interpréter des informations. Les compétences mathématiques sont évaluées pour jauger la résolution de problèmes et l'application de concepts mathématiques dans des situations réelles. Enfin, les sciences sont examinées pour évaluer la compréhension des concepts scientifiques, l'analyse des données et la formulation d'hypothèses.

Cette enquête d'envergure internationale est menée tous les trois ans. Elle fournit des données précieuses sur les systèmes éducatifs, les inégalités, les tendances et les facteurs influençant la réussite scolaire.

L'ampleur mondiale et la régularité du PISA en font une ressource unique. Plus de cent pays et économies ont déjà participé à cette enquête, permettant aux participants de suivre leurs progrès dans la réalisation des objectifs d'apprentissage clés. Il s'agit de la seule enquête internationale évaluant les connaissances et les compétences des jeunes de 15 ans dans ces domaines.

L'étude PISA met l'accent sur la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances et compétences dans des contextes variés. Elle évalue leur capacité à analyser, à raisonner et à communiquer efficacement lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes. De plus, le PISA interroge également les élèves sur leurs motivations, leurs croyances en eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage, reconnaissant ainsi l'importance de facteurs psychologiques et comportementaux dans la réussite scolaire.

2. Quelles sont les évolutions du contenu des enquêtes PISA ?

L'enquête PISA a progressivement élargi ses domaines d'évaluation pour mieux répondre aux besoins éducatifs contemporains. Initialement centrée sur la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences, elle inclut désormais d'autres aspects, tels que la résolution de problèmes, la culture financière, la collaboration, les compétences créatives et l'engagement civique. Cette expansion permet une évaluation plus complète des compétences pertinentes pour la réussite dans la société actuelle.

Le programme PISA a également innové en introduisant de nouvelles méthodes d'évaluation pour mesurer des compétences spécifiques. Par exemple, des questionnaires contextuels recueillent des informations sur le contexte familial, scolaire et social des élèves, tandis que des questionnaires sur le bien-être évaluent leur satisfaction et leur perception de l'environnement scolaire, offrant ainsi une vision plus globale des élèves.

Avec l'évolution rapide de la technologie, PISA a intégré les technologies de l'information et de la communication dans ses évaluations. Des tâches interactives et des questionnaires sur l'utilisation des technologies par les élèves pour des activités éducatives et sociales ont été introduits.

Les enquêtes PISA récentes accordent une importance accrue aux compétences du XXIe siècle, telles que la pensée critique, la résolution de problèmes complexes, la communication efficace, la collaboration et la créativité. Cette orientation reflète la reconnaissance croissante de leur importance pour la réussite dans un monde en constante évolution.

Enfin, PISA ne se limite pas à mesurer les performances moyennes des élèves. L'enquête examine également les écarts de performance entre les élèves issus de différents milieux socio-économiques. Cette analyse contribue à une meilleure compréhension des défis liés à l'équité et à l'inclusion dans l'éducation, favorisant ainsi des politiques éducatives plus équitables et inclusives.

3. Comment les résultats sont-ils utilisés par les gouvernements ?

Les résultats du PISA sont des outils précieux utilisés par les gouvernements pour évaluer, comparer et améliorer leurs systèmes éducatifs de diverses manières.

L'évaluation de la performance nationale constitue l'une des utilisations principales des résultats du PISA. Ceux-ci offrent aux gouvernements une évaluation comparative de la performance de leur système éducatif. Cette analyse permet de mettre en lumière les forces et les faiblesses du système éducatif national, offrant ainsi une base solide pour l'identification des domaines nécessitant des améliorations.

En examinant en détail les résultats du PISA, les gouvernements peuvent identifier les domaines spécifiques dans lesquels leurs élèves ne performent pas aussi bien que prévu. Cela inclut non seulement des compétences mais également des aspects plus larges, tels que l'équité et l'inclusion. Cette analyse fine permet de cibler efficacement les interventions nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation.

Les résultats du PISA sont également utilisés pour orienter les politiques éducatives. En identifiant les meilleures pratiques observées dans d'autres pays, les gouvernements peuvent mettre en place des politiques visant à améliorer le curriculum, les méthodes d'enseignement, la formation des enseignants, le financement de l'éducation et d'autres domaines essentiels.

4. Quels sont les principaux résultats de l'enquête PISA 2022 ?

Dans le monde
Ont été évalués près de 700 000 jeunes de 15 ans (scolarisés) de 81 pays et économies membres ou partenaires de l'OCDE, représentant environ 29 millions d'élèves. Cette enquête, réalisée avant et après les perturbations causées par la pandémie de COVID-19, constitue la première vaste collecte de données sur les performances des élèves, leur bien-être et l'équité dans l'éducation dans ce contexte particulier.

Malgré les circonstances difficiles, certains pays ont réussi à maintenir ou même à améliorer leurs niveaux de performance scolaire par rapport à l'enquête PISA 2018. Singapour, le Japon, la Corée, la Suisse et l'Australie figurent parmi les pays ayant maintenu des scores élevés, grâce à des fermetures d'établissements plus courtes, un soutien continu des enseignants et des parents, et peu d'obstacles à l'apprentissage à distance.

Cependant, malgré ces réussites, l'enquête PISA 2022 a révélé une baisse sans précédent des performances moyennes dans l'ensemble de l'OCDE. Les scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques ont diminué par rapport à 2018, ce qui représente une régression significative dans l'apprentissage scolaire. Même avant la pandémie, une tendance négative se manifestait déjà dans certaines régions.

L'effet de la pandémie sur cette baisse des performances n'est pas clair. Bien que de nombreux établissements aient été fermés pendant des périodes prolongées, aucune corrélation parfaite n'a été observée entre la durée de fermeture des établissements et les résultats de l'enquête PISA. De plus, la transition vers l'apprentissage à distance a posé des défis supplémentaires, en particulier en matière d'utilisation efficace de la technologie.

Les résultats de l'enquête soulignent également l'importance du soutien des enseignants et de l'implication des parents dans l'apprentissage des élèves. Les pays où les élèves ont déclaré recevoir un soutien supplémentaire de la part des enseignants ont généralement obtenu de meilleurs résultats. De même, une participation active des parents est liée à une amélioration des performances.

En France
En France, 6 770 élèves dans 282 écoles ont participé à l'enquête. Ils sont représentatifs des 781 300 élèves de 15 ans et correspondent à 93 % de la population totale des personnes âgées de 15 ans en France.

Une performance moyenne
En mathématiques, les élèves français de 15 ans ont obtenu en moyenne 474 points, alignant ainsi leur performance sur la moyenne de l'OCDE (472 points). Bien que ces résultats soient comparables à ceux de pays tels que l'Allemagne ou l'Italie, ils sont inférieurs à ceux de pays comme la Corée ou la Suisse, qui affichent des scores dépassant 505 points. Les élèves français ont particulièrement du mal à formuler des

situations de manière mathématique, ce qui est reflété par leur score de 463 points dans cette sous-échelle.

En compréhension de l'écrit, les élèves français ont également obtenu en moyenne 474 points, ce qui correspond à la moyenne de l'OCDE (476 points). En sciences, les élèves français ont obtenu en moyenne 487 points, alignant ainsi leur performance sur la moyenne de l'OCDE (485 points).

Bien que les résultats montrent que les élèves français sont compétents dans ces domaines, seulement 7 % des élèves sont très performants en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences. Ces chiffres sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, ce qui indique un potentiel d'amélioration dans le développement des compétences les plus avancées chez les élèves français.

Équité selon le niveau socio-économique, le sexe ou l'origine

Entre 2018 et 2022, la France a également connu une baisse de sa performance globale au test PISA, rejoignant ainsi la tendance observée dans de nombreux pays de l'OCDE. Cependant, elle reste confrontée à des écarts significatifs de performance liés au statut socio-économique des élèves. En effet, les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés obtiennent, en moyenne, des scores bien supérieurs à ceux issus de milieux défavorisés, avec une différence de 113 points en mathématiques (93 points pour la moyenne de l'OCDE). Ces écarts sont fortement corrélés au statut socio-économique, expliquant 21 % de la variation des scores en mathématiques en France (15 % pour la moyenne des pays de l'OCDE).

Par ailleurs, bien que moins prononcées qu'au niveau international, des disparités entre les sexes persistent, avec les garçons ayant généralement de meilleurs résultats en mathématiques tandis que les filles surpassent les garçons en compréhension de l'écrit. Toutefois, en sciences, les résultats sont plus équilibrés entre les sexes.

La France se caractérise également par une forte proportion d'élèves immigrés issus de milieux socio-économiques défavorisés. Bien que ces élèves présentent des écarts significatifs de performance par rapport aux élèves non immigrés, ces différences s'atténuent lorsque le statut socio-économique et la langue parlée à la maison sont pris en compte.

Bien-être

En France, les élèves expriment généralement une satisfaction raisonnable à l'égard de leur vie, notant en moyenne leur bonheur à 7 sur 10, aligné sur la moyenne de l'OCDE. Toutefois, le nombre d'élèves mécontents de leur vie a augmenté, passant de 12 % en 2018 à 16 % en 2022, contre seulement 7 % en 2015. En ce qui concerne leur environnement scolaire, la plupart des élèves se sentent plutôt bien dans leur établissement. En effet, 80 % déclarent se faire facilement des amis et 73 % se sentent à leur place. Cependant, il est à noter que 15 % des élèves se sentent seuls et 25 % se sentent exclus (moyenne de l'OCDE : 16 % et 17 %).

En ce qui concerne les mathématiques, l'anxiété des élèves français a diminué entre 2012 et 2022, atteignant désormais la moyenne de l'OCDE. Moins d'élèves s'inquiètent de rencontrer des difficultés ou d'obtenir de mauvaises notes en mathématiques.

Comportement des élèves

En France, le climat disciplinaire en classe, surtout en mathématiques, représente un défi persistant pour l'apprentissage. En 2022, près d'un tiers des élèves ont signalé des difficultés à travailler efficacement en raison du bruit, du désordre et d'un manque d'attention envers les enseignants. Bien que ces problèmes aient légèrement empiré entre 2012 et 2022, les écoles privées offrent un environnement disciplinaire plus favorable que les écoles défavorisées et publiques.

L'utilisation des appareils numériques en classe contribue également à ces perturbations, un tiers des élèves déclarant être distraits par ces appareils. Cependant, lorsque ces appareils sont utilisés de manière modérée à des fins d'apprentissage en classe, cela n'affecte pas négativement les performances en mathématiques, bien au contraire.

En dehors de l'école, les élèves français utilisent moins les appareils numériques pour des activités d'apprentissage que la moyenne de l'OCDE, mais autant pour des activités de loisirs. Une utilisation modérée des appareils numériques pour des activi-

tés de loisirs semble même bénéficier aux performances en mathématiques, mais un usage excessif a des effets négatifs.

En ce qui concerne la fréquentation scolaire, les données du PISA 2022 montrent une amélioration par rapport à 2018, avec moins d'élèves séchant les cours ou arrivant en retard. Cependant, un quart des élèves ont déclaré avoir manqué quelques cours, soulignant la nécessité de continuer à travailler pour améliorer la présence en classe et réduire l'absentéisme.

Pratiques d'enseignement
En France, le taux de redoublement a considérablement diminué ces dernières années, passant d'environ quatre élèves sur dix en 2003 à seulement un sur dix en 2022, ce qui représente une baisse significative par rapport au passé. Cette évolution met la France en ligne avec la moyenne des pays de l'OCDE, voire au-dessous dans certains cas, reflétant un changement majeur dans la politique éducative du pays.

Cependant, malgré cette diminution des redoublements, les élèves français se sentent toujours peu soutenus par leurs enseignants. Les données du PISA révèlent que seulement la moitié des élèves estiment que leurs enseignants s'intéressent réellement à leur progression et fournissent une aide supplémentaire lorsque c'est nécessaire. Ces chiffres sont en deçà de la moyenne de l'OCDE et indiquent un défi persistant en termes de relation enseignant-élève en France.

Les ressources investies dans l'éducation
L'enquête PISA 2022 a mis en lumière les défis auxquels sont confrontés les établissements scolaires français en termes de ressources humaines et matérielles. Contrairement à 2018, les chefs d'établissement ont signalé un manque important d'enseignants et de personnels non enseignants en 2022, ce qui a eu un impact sur l'enseignement de nombreux élèves.

Cependant, en ce qui concerne les ressources matérielles, la situation semble s'améliorer. Le manque de matériel pédagogique et d'infrastructures a diminué depuis 2018. De plus, le manque de ressources numériques n'a pas significativement augmenté par rapport à 2018, bien que 23 % des élèves soient toujours impactés.

Malgré ces défis persistants, chaque élève en France a désormais accès à un ordinateur à l'école, avec une tablette disponible pour cinq élèves en moyenne. Cependant, des disparités subsistent entre les filières professionnelles et générales en ce qui concerne l'accès aux ressources numériques.

Références

- https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_FRA_French.pdf.
- https://www.oecd.org/pisa-fr/OECD_PISA_2022_Resume-Volume-I_FR.pdf.
- https://www.oecd.org/pisa-fr/OECD_PISA_2022_Resume-Volume-II_FR.pdf.
- OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*, PISA, Paris, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/53f23881-en.
- OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): *Learning During – and From – Disruption*, PISA, Paris, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/a97db61c-en.

Olivier Galland
Sociologue, directeur de recherche au CNRS

Le débat sur la baisse du niveau et sur le décrochage français

Thème de controverses récurrentes, la baisse de niveau des élèves français se repère notamment dans les comparaisons internationales. Ce déclin n'est pas à relier uniquement aux inégalités. Plus que de la massification scolaire et de la diffusion d'un certain pédagogisme, il résulte en particulier de spécificités du modèle français d'enseignement.

Le thème de la baisse du niveau scolaire des élèves français est ancien. Dès 1988[1], deux sociologues, Christian Baudelot et Roger Establet, consacraient un ouvrage à cette question, pour en contester d'ailleurs la validité. Leur argument était tout d'abord que le « niveau scolaire » est une notion extrêmement difficile à définir. L'étalon évolue au fil du temps, les performances attendues des élèves s'élevant progressivement à mesure que les besoins en qualifications s'accroissent. Les deux auteurs notaient également que nombre de statistiques démentent la thèse d'une baisse du niveau : le taux de scolarisation s'accroît comme le niveau de diplôme des élèves à la sortie du système éducatif. C'est indéniable, mais une question reste ouverte : le diplôme est une certification formelle, et les compétences et les qualifications qui y sont attachées peuvent évoluer au fil du temps. Rien n'assure, par exemple, qu'un bachelier des années 1990 possède le même niveau moyen qu'un bachelier des années 1960. Mais, à l'époque où Christian Baudelot et Roger Establet écrivent leur livre, les enquêtes internationales PISA, réalisées par l'OCDE, sur les acquis des élèves n'existaient pas encore. La première a été menée en 2000, pour évaluer les connaissances des élèves des pays de l'OCDE dans trois domaines : en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

L'enquête existe donc, en revanche, en 2009, lorsque les deux mêmes sociologues publient un nouvel ouvrage[2] dans lequel ils soutiennent à nouveau leur thèse initiale sur la montée du niveau scolaire, tout en la nuançant, en s'appuyant précisément sur les enquêtes PISA afin de montrer que les « écarts se creusent », c'est-à-dire que les inégalités scolaires s'accroissent.

Mais le niveau scolaire s'est-il réellement amélioré, comme ils le prétendent ? Pour l'apprécier, il faut évidemment distinguer la certification scolaire de l'acquisition effective des compétences. Il faut également distinguer, en termes statistiques, la moyenne de la dispersion. Le niveau moyen des élèves peut s'accroître sur longue période du fait de la progression de la scolarisation, mais la dispersion des performances peut également s'accroître à un niveau scolaire donné, du fait précisément de la massification scolaire. Cette massification scolaire fait que des élèves issus de milieux sociaux et d'horizons culturels plus diversifiés accèdent à des niveaux scolaires qui leur étaient interdits autrefois. Cette diversification du public peut donc s'accompagner de performances scolaires plus hétérogènes, par exemple dans l'enseignement secondaire. C'est ce que ressentent beaucoup de professeurs, qui s'alarment d'une baisse du niveau. Dans les années 1960, ils avaient évidemment, dans le second cycle de l'enseignement secondaire, des classes beaucoup plus homogènes socialement et culturellement. La démocratisation scolaire (80 % d'une classe d'âge au niveau du bac) s'accompagne donc presque inévitablement de cet accroissement de la dispersion des performances.

Quelles performances en matière d'acquisition des compétences pour l'école française ?

Néanmoins, la question demeure : les performances moyennes des élèves français ont-elles baissé depuis que les enquêtes PISA les mesurent ? Apparemment, jusqu'en 2018, la réponse est plutôt négative (graphique 1).

1. Christian Baudelot, Roger Establet, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Le Seuil, coll. « L'Épreuve des faits », 1988.
2. Christian Baudelot, Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil, coll. « La République des idées », 2009.

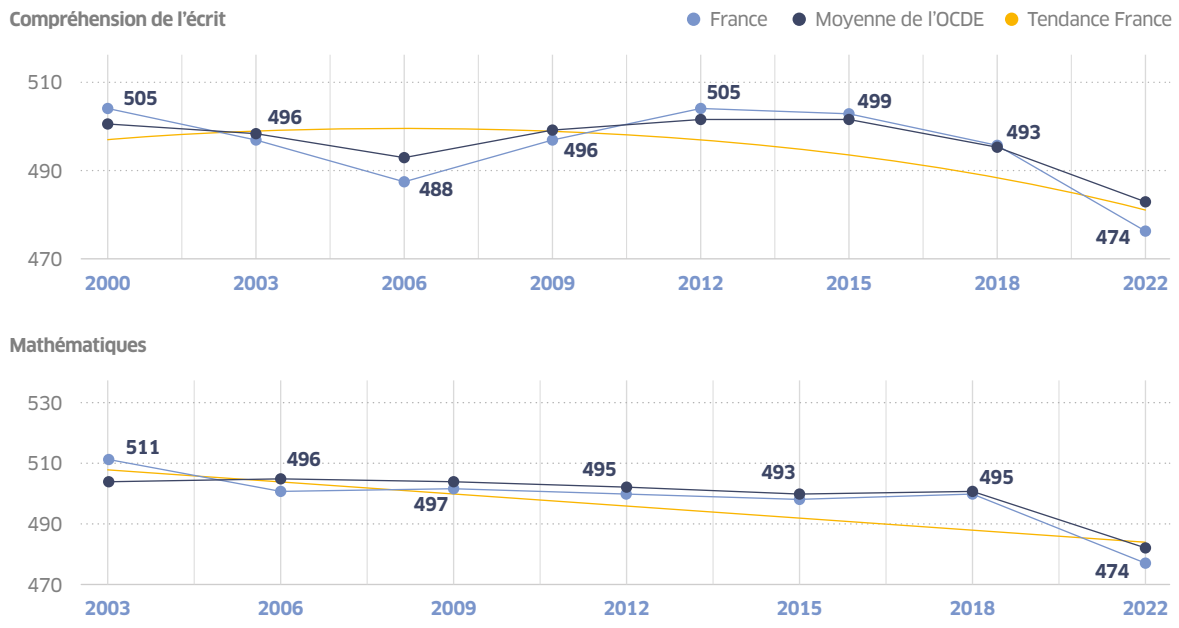
GRAPHIQUE 1. ÉVOLUTION DES PERFORMANCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT, EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES

Source : OCDE. **Lecture :** la courbe bleue marine indique la performance moyenne des pays de l'OCDE, les points bleus, la performance moyenne de la France.
* Indique une performance moyenne de la France statistiquement inférieure ou supérieure à la moyenne de l'OCDE. La courbe jaune représente la tendance pour la France (droite de meilleur ajustement linéaire).

La tendance pour la France, dans les trois domaines étudiés, est relativement stable et statistiquement proche de la moyenne des pays de l'OCDE. Une première remarque vient nuancer ce constat finalement pas si pessimiste : pour un pays comme la France, se situer dans la moyenne des pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête n'est pas particulièrement reluisant, car les pays participants ont, pour bon nombre d'entre eux, des performances économiques bien inférieures à celles de la France. Il est préférable de comparer la France à des pays de niveau économique équivalent. Ainsi, en Europe, en compréhension de l'écrit en 2018, la France a des performances inférieures à la Finlande, à l'Irlande, à la Pologne, à la Suède, au Royaume-Uni, au Danemark, à la Norvège et à l'Allemagne (ce dernier pays n'obtenant un score que légèrement supérieur au score français).

Si la tendance 2000-2018 était plutôt à la stabilité, les résultats de l'enquête 2022 marquent une rupture. Les performances françaises baissent de façon marquée en lecture et en mathématiques. Petite consolation, cette tendance est partagée par l'ensemble des pays de l'OCDE et relève très probablement d'un effet de la crise sanitaire et de la fermeture des classes qui l'a accompagnée. Néanmoins, le niveau a plus baissé en France que dans la moyenne de l'OCDE. Surtout, dans le classement des pays, la France demeure toujours à un niveau très bas au regard de son degré de développement économique. Elle occupe ainsi la 26e place en mathématiques (derrière des pays beaucoup moins riches comme la Pologne, la République tchèque ou la Slovénie) ; la 28e place en compréhension de l'écrit, au-dessous de la moyenne de l'OCDE (et toujours derrière la Pologne et la République tchèque, mais aussi l'Italie et le Portugal) ; et la 26e place en sciences.

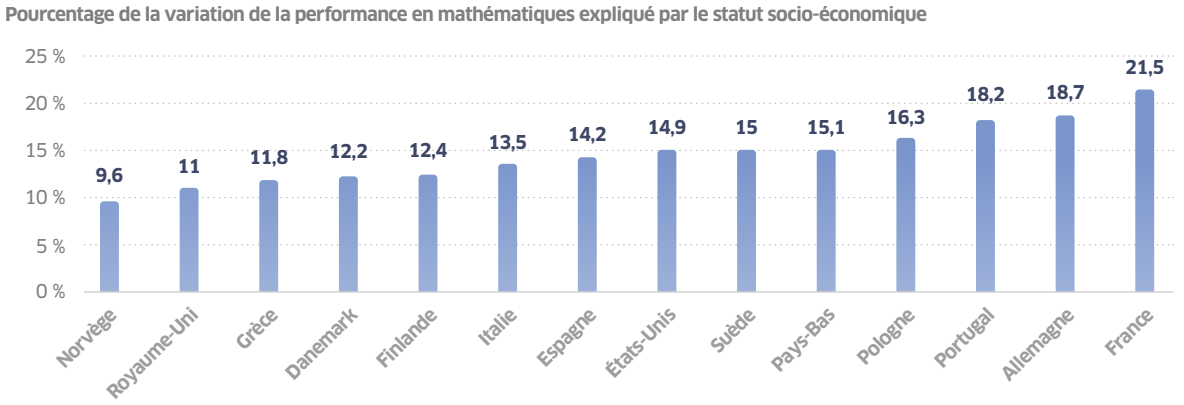
GRAPHIQUE 2. ÉVOLUTION DES PERFORMANCES EN FRANCE ET DANS L'OCDE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET EN MATHÉMATIQUES DE 2000 À 2022



Source : OCDE.

D'autres résultats noircissent le bilan français. La France est en effet un des pays les plus inégalitaires en matière d'acquisition des compétences, comme le montre le graphique 3 portant sur 13 pays européens ainsi que les États-Unis. La France est (avant l'Allemagne) celui dans lequel la variation des performances des élèves en mathématiques s'explique le plus par le milieu socio-économique des élèves. Cela dit, la baisse de performances entre 2018 et 2022 a touché à peu près également les élèves issus de milieux favorisés et les élèves issus de milieux défavorisés. Par ailleurs, en mathématiques, le pourcentage d'élèves français les plus performants est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Il est donc important de garder à l'esprit que le déclin est général et ne peut s'expliquer uniquement par le sort fait aux élèves les moins favorisés.

GRAPHIQUE 3. L'INÉGALITÉ SOCIO-ÉCONOMIQUE DANS LES PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES (EN 2022)



Source : OCDE.

Comment expliquer les médiocres performances du système éducatif français ?

Ce court papier ne prétendra évidemment pas apporter des réponses définitives. On se contentera d'évoquer quelques pistes d'interprétation.

Un argument souvent avancé dans le débat public est que l'école française aurait été victime du tournant « pédagogiste » qui se serait enclenché à la suite des évènements de 1968 et qui aurait miné l'autorité des maîtres et la qualité de l'enseignement en voulant mettre « l'élève au centre ». Cette thèse paraît très contestable. On peut sérieusement douter que les pratiques pédagogiques de l'école en France aient connu une profonde mutation dans les années 1980. Certes, des débats, souvent vifs, ont bien eu lieu entre les tenants d'une ligne « pédagogiste », souvent incarnée par le professeur en sciences de l'éducation Philippe Mérieu, et ceux d'une ligne plus traditionnelle plaçant le primat des disciplines et l'autorité des maîtres au cœur du système d'enseignement. Mais ce dont on peut douter, c'est que ces débats aient eu de réelles répercussions dans les salles de classe et dans les façons d'enseigner et, surtout, que la ligne « pédagogiste » y ait triomphé. D'ailleurs, le rapport Legrand, rendu en 1982 au ministre de l'Éducation Alain Savary, et qui devait largement inspirer l'action publique, a été pour ainsi dire enterré [3].

À l'échelle des comparaisons internationales, le curriculum français se distingue encore fortement de cette fiction pédagogiste. Il se définit comme un « modèle de l'éducation académique », conclusion à laquelle parvenaient les chercheurs Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat et Yannick Savina dans leur travail visant à distinguer les modèles éducatifs des pays développés [4]. Ce modèle français académique se différencie du modèle nordique de « l'éducation totale » et du modèle éducatif « producteur » caractéristique de l'Allemagne et des pays d'Europe continentale. Le modèle de l'éducation totale propre aux pays scandinaves « est caractérisé par un enseignement à spectre large, intégrant des contenus qui dépassent le cadre étroit des disciplines académiques traditionnelles et ouvrent sur le monde extérieur ». Il est évidemment très éloigné du modèle français, qui vise à dispenser des savoirs universels *via* des contenus d'enseignement traditionnels coupés du monde professionnel et fermé aux particularismes religieux, régionaux et linguistiques.

Les manières d'enseigner correspondant à ce modèle se caractérisent par un enseignement « vertical », où les professeurs délivrent des cours de type magistral et où les élèves prennent des notes. Ce sont les professeurs qui posent des questions aux élèves. La relation se situe donc principalement entre le maître et les élèves, très peu entre les élèves entre eux, comme c'est le cas dans d'autres systèmes éducatifs, où ils travaillent en groupe et posent eux-mêmes des questions aux professeurs.

Un système éducatif en comparaison et en question

Ces observations entrent en résonance avec les résultats de l'enquête PISA 2018 sur les sentiments subjectifs des élèves, qui montrent que dans la qualité des relations entre les élèves et les professeurs, la France se situe en queue de peloton. Sur trois des scores construits par l'OCDE pour synthétiser les sentiments des élèves à l'égard de leur école et de leurs professeurs, la France se situe dans les dernières positions des 28 pays analysés : en dernière position sur le climat disciplinaire [5], 25e sur 28 concernant le sentiment de soutien scolaire [6] et 27e sur 28 concernant l'écoute et l'empathie [7] des professeurs.

L'enseignement en France apparaît très centré sur la transmission des connaissances disciplinaires, très peu individualisé et peu porté à prendre en compte les besoins des élèves les plus faibles. Les élèves français semblent considérer que leurs professeurs s'acquittent assez bien de leur tâche de transmission des connaissances (la France occupe une meilleure place sur ce score : 11e sur 28) mais font peu d'efforts pour adapter ces modes de transmission aux capacités variables des élèves dont ils ont la charge.

Les élèves français se distinguent certes par une forme de participation, mais une forme de participation négative qui n'est pas la meilleure pour les apprentissages : le chahut et la perturbation des cours. Le climat disciplinaire des écoles françaises est le moins bon des pays de l'OCDE. Le rapport PISA 2022 cite le contre-exemple du Japon, où seulement 4 % des élèves disent être dérangés par des camarades qui utilisent leur téléphone portable ou un autre appareil numérique durant les cours (27 % en France !).

Les défaillances françaises de la relation pédagogique ne sont évidemment pas le fruit d'une mauvaise volonté des professeurs. Ceux-ci, tout simplement, ne sont pas formés à l'exercice du métier. Avoir des connaissances ne suffit pas, il faut apprendre à bien les transmettre, il faut apprendre à gérer une classe avec ses incidents et ses perturbations. Manifestement, les professeurs français sont mal armés pour exécuter cette partie essentielle de leur métier. Ils le disent eux-mêmes d'ailleurs. L'enquête TALIS de 2018 [8] sur les enseignants du premier degré conduite

3. Louis Legrand, *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1982.
4. Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat, Yannick Savina. « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale ». *Revue française de sociologie*, vol. 53, nº 4, 2012, pp. 589-622.
5. Ce score est construit à partir des réponses à cinq questions sur la fréquence de l'agitation et des difficultés à travailler pour les élèves du fait de cette agitation durant les cours.
6. Ce score est construit à partir des réponses à sept questions sur l'intérêt du professeur aux progrès des élèves et sur l'aide qu'il leur apporte lorsqu'ils ont des difficultés.
7. Le score d'écoute et d'empathie est construit à partir de trois questions sur les efforts du professeur pour écouter les élèves, leur donner confiance.
8. « Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018 », note d'information du ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, nº 19-22, juin 2019. Cette note rend compte de résultats de l'enquête TALIS conduite sous l'égide de l'OCDE dans six pays de l'Union européenne auprès de 50 000 enseignants, dont 1 400 en France, sur l'enseignement et l'apprentissage.

dans plusieurs pays européens montre des enseignants français se sentant particulièrement démunis pour conduire leurs élèves vers la réussite. 29 % d'entre eux seulement déclarent une grande capacité à « amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats » (71 % des Anglais, 64 % des Danois) ; 11 % d'entre eux déclarent être capables de « motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire » (45 % des Anglais, 24 % des Danois) ; 22 % d'entre eux déclarent être capables d'« appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe » (53 % des Anglais, 51 % des Danois).

Une des causes principales de ces difficultés à enclencher une pédagogie de la réussite est certainement le défaut de formation initiale. Les professeurs français se sentent bien préparés quant au contenu disciplinaire des enseignements (57 %), mais beaucoup moins sur « les pratiques employées en classe » (34 % contre 79 % des Anglais et 75 % des Danois) ou sur le « suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves » (25 % contre 56 % des Anglais et 56 % des Danois).

Plus profondément, ce qui pose question avec ces résultats, c'est la culture du système éducatif français. Elle est fondée sur cette fameuse notion d'« élitisme républicain » dont le principe théorique est que l'école sélectionne les meilleurs sur la seule base de leurs capacités. Mais on sait bien que ce modèle théoriquement équitable est partiellement une fiction. Au début de leur scolarité, les élèves sont dotés de capacités cognitives inégales dont une partie s'explique par le contexte culturel de leur milieu familial. Beaucoup de travaux ont montré que ces inégalités cognitives se forment très tôt dans la vie et que si l'on veut les réduire, il faut donc intervenir dès que possible.

L'élitisme républicain, avec en point de mire les grandes écoles, est un principe assez contradictoire avec l'idée de faire réussir le plus grand nombre. Il a conduit, pendant longtemps, le système éducatif français à s'intéresser principalement aux meilleurs et à délaisser la question pédagogique et la formation des professeurs à l'exercice quotidien de leur métier. ●

Lisa Kamen-Hirsig
Professeur des écoles, chroniqueuse, essayiste

Formation et déformation des enseignants par l'État

L'école, pénétrée par la pseudoscience pédagogique et par l'idéologie, ne transmet plus les savoirs. Quand les compétences l'emportent supposément sur les connaissances, l'État instrumentalise la formation des professeurs. Ceux-ci suivent aujourd'hui des enseignements aux contenus obscurs et déconnectés, mais aussi très orientés.

« Il ne faut pas que l'instituteur soit dans la commune le représentant du gouvernement ; il convient qu'il y soit le représentant de l'humanité ; ce n'est pas un président du conseil, si considérable que soit un président du conseil, ce n'est pas une majorité qu'il faut que l'instituteur dans la commune représente : il est le représentant né de personnages moins transitoires, il est le seul et l'inestimable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait et qui maintiennent l'humanité. »

Charles Péguy, *De Jean Coste* (1902)

Il est hautement improbable que chaque individu découvre seul la totalité de sa culture. C'est notamment pour cela que l'on a inventé l'école : transmettre pour émanciper, enraciner pour permettre une réflexion libre et fructueuse. La France, riche de deux mille ans d'histoire, d'une littérature unique et féconde, a enfanté d'immenses scientifiques. Elle a tant à transmettre que chaque parent devrait se réjouir de confier ses enfants à des enseignants qui, forts de ce merveilleux héritage, s'attèleraient à l'instruction de la jeunesse.

Malheureusement, bien différente de ce tableau idyllique, l'école d'aujourd'hui ne se montre pas à la hauteur de cette noble mission. Je vous épargne ici la litanie des résultats catastrophiques des élèves français aux différents classements internationaux. Il suffit de savoir qu'un quart des collégiens de sixième ne lit pas couramment pour saisir l'ampleur du problème.

Pendant des décennies, le savoir s'ordonnait et se construisait progressivement, les disciplines s'appuyant solidement les unes sur les autres. Que s'est-il passé pour que cet édifice s'écroule et que la faculté de raisonner disparaisse ?

Les disciplines remplacées par la pédagogie

Bâtir un édifice relève de l'effort constant et concentré : il faut s'y atteler de tout son être, faire preuve de méthode et garder en tête le but que l'on s'est fixé. C'est ce que ne fait plus l'école, qui, à la faveur des bouleversements sociologiques des années 1970, a remplacé l'enseignement des disciplines scolaires par une fausse science, la pédagogie, et laissé pénétrer en son sein toutes sortes d'idéologies obscurcissant le jugement.

La pédagogie séduit le faux intellectuel par la revanche qu'elle lui propose sur le savant. Elle semble moins élitiste et convient parfaitement à une époque obsédée par la lutte contre les inégalités et les « violences de classe ». Accessible à tous, tout en n'étant jamais vraiment compréhensible ni évaluable scientifiquement, elle exalte la spontanéité et l'instinct au détriment du contenu. Les chantres de la pédagogie se targuent de libérer les élèves des traditions transmissives, de faire table rase de tout patrimoine immatériel et de favoriser l'esprit critique. Outre le fait que l'esprit critique, comme toute forme de jugement, ne peut s'exercer que sur un contenu, la pédagogie a besoin, pour étendre son empire, de favoriser la haine du monde actuel et non sa critique. Les pédagogues modernes, Philippe Meirieu, Jean Foucambert, Évelyne Charmeux et tant d'autres, influents conseillers des ministres successifs, sont les véritables fossoyeurs de l'école.

Dans *La Crise de l'éducation* (1954), Hannah Arendt écrivait : « Il me semble que le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation […]. Au fond, on n'éduque jamais que pour un monde déjà hors de ses gonds ou sur le point d'en sortir, car c'est là le propre de la condition humaine

que le monde soit créé par des mortels afin de leur servir de demeure pour un temps limité. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux. »

Au contraire, les formations des futurs enseignants rompent avec la tradition et véhiculent un grand nombre de contre-vérités les conduisant à l'échec : parmi elles, l'idée que les compétences sont plus nécessaires que les connaissances, que toute transmission est un endoctrinement et que les enseignants ne doivent plus être des figures d'autorité mais des accompagnateurs. En tant que tels, on n'exige plus d'eux qu'ils maîtrisent les savoirs enseignés mais bien qu'ils se fassent les instruments de la justice sociale voulue par l'État. Ils sont encouragés à se défier des « élites », qui comploteraient pour conserver le monopole du savoir et creuser volontairement les inégalités. Ils sont d'ailleurs nombreux à se targuer publiquement, dans les médias et sur les réseaux sociaux, d'être les « serviteurs de la République ».

Un parti pris idéologique largement assumé dès le concours de professeur des écoles

Dans un article paru sur le site de *L'Étudiant* en janvier 2022, Arnaud Dubois, professeur en sciences de l'éducation et coresponsable du parcours de préparation au concours de professeur des écoles à l'université de Rouen, confie : « Nous n'avons pas choisi les élèves avec les meilleures notes, car ils auront une place ailleurs[1]. »

Vous avez bien lu : pour devenir enseignant à l'école élémentaire, il faut s'efforcer de ne pas obtenir les meilleurs résultats à ce qui reste pourtant un concours. Car oui : en tant que privilégiés qui pourraient aussi devenir professeur d'université, avocat ou médecin, les candidats excellents occuperaient la place qui reviendrait naturellement à un moins bon qu'eux. On le voit : dès le recrutement des enseignants, le système est orienté vers la correction de supposées injustices. Nos enfants pourraient paraphraser le slogan d'une grande marque de cosmétiques : « Parce que je ne vaux rien ! »

Comme l'écrivait déjà Rachel Boutonnet dans son excellent *Journal d'une institutrice clandestine* (paru en 2003), « ils (les enseignants) sont dans la position de tenir un discours savant anti-savoir ; et de tenir un discours qui interdit toute réflexion en prétendant qu'il est libérateur. »

Certaines épreuves ne visent aucunement à tester le niveau des candidats dans les disciplines qu'ils seront amenés à enseigner, mais bien leur maîtrise d'un jargon réservé à des pseudo-professionnels qui n'ont sans doute pas vu un élève depuis bien longtemps.

Prenons l'exemple de l'épreuve de géographie du concours de professeur des écoles de 2023. « Présentez et analysez les documents 1 à 6 dans une synthèse problématisée argumentée qui fera état des principaux enjeux scientifiques et didactiques soulevés par les documents, et précisera notamment ce que recouvrent la notion d'"habiter" dans le champ scientifique et son application dans le champ scolaire. » Qu'est-ce que cette « notion d'habiter » ? Est-elle véritablement adaptée à de jeunes enfants ? Ceux-ci ont besoin pour commencer d'acquérir de bonnes notions de géographie physique et politique mais certainement pas de réflexions sociologiques.

Plus loin, l'un des documents soumis à la sagacité des candidats se félicite de la reconquête de l'espace urbain bordelais par les femmes. Il est extrait de l'ouvrage d'épistémologie *Genre et construction de la géographie* édité par la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine en 2013. Les candidats ne sont bien évidemment pas invités à discuter de la pertinence de ce choix…

Lors de l'une de mes récentes incursions au rayon des manuels de préparation au concours de professeur des écoles, j'ai ouvert au hasard le livre de référence (éditions Vuibert) de préparation des épreuves d'histoire-géographie et d'éducation morale et civique. J'y ai découvert des questionnaires entièrement consacrés à l'écologie. Les futurs candidats sont invités à connaître notamment la quantité de déchets produite par les Français, les modes de déplacement dans les écoquartiers et la définition des corridors verts. C'est un peu comme si on avait demandé à un candidat des années 1950 de réciter *Le Capital* ou à celui des années 1970 de connaître les grands principes chers au philosophe Michel Foucault. On s'assure ainsi que les nouveaux enseignants peignent bien en vert tous leurs cours, tout leur discours. L'Éducation nationale consacre de nombreuses pages de son site et de ses programmes à l'EDD (éducation au développement durable), qu'elle présente comme une vertu cardinale.

Formation initiale : remplacer le savoir par des luttes sociales.

Après avoir décroché le concours, en s'efforçant bien sûr de ne pas avoir de trop bonnes notes, notre futur professeur des écoles devra passer quelques mois sur les bancs d'un INSPÉ (institut national supérieur du professorat et de l'éducation).

Un grand nombre de ces officines universitaires communiquent en écriture inclusive dès leur site Internet. Entre les formations à la didactique des maths ou à

1. https://www.letudiant.fr/etudes/fac/des-nouveaux-parcours-pour-devenir-professeur-ouvrent-a-la-rentree-2022.html.

la géographie, on y trouve les désormais traditionnels séminaires de lutte contre les stéréotypes de genre, la précarité menstruelle et les actions contre le réchauffement climatique.

Ce sont des journées entières que les étudiants consacrent à débattre, à échanger autour de ces thématiques, alors même que les rapports des jurys de recrutement aux concours alertent sur le niveau déplorable des candidats. Au lieu de leur permettre de combler leurs lacunes, on les invite à organiser des expositions, à anticiper les sorties scolaires et à concevoir des *escape games* qu'ils pourront proposer à leurs futurs élèves autour de ces thématiques modernes.

La vacuité des formations proposées est noyée dans un jargon prétentieux. On peut lire par exemple sur le site de l'INSPÉ de Paris : « En cohérence avec les compétences attendues du personnel éducatif et pédagogique, des psychologues de l'Éducation nationale appellent à "se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre", à "promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes". Dès 2017, la direction de l'INSPÉ a nommé une référente égalité, qui avait pour mission d'œuvrer à développer la culture de l'égalité, au travers des formations (initiale, continue), de manifestations (journées d'études, table ronde…).[2] » Si vous ne comprenez rien, rassurez-vous : ce serait le contraire qui serait surprenant !

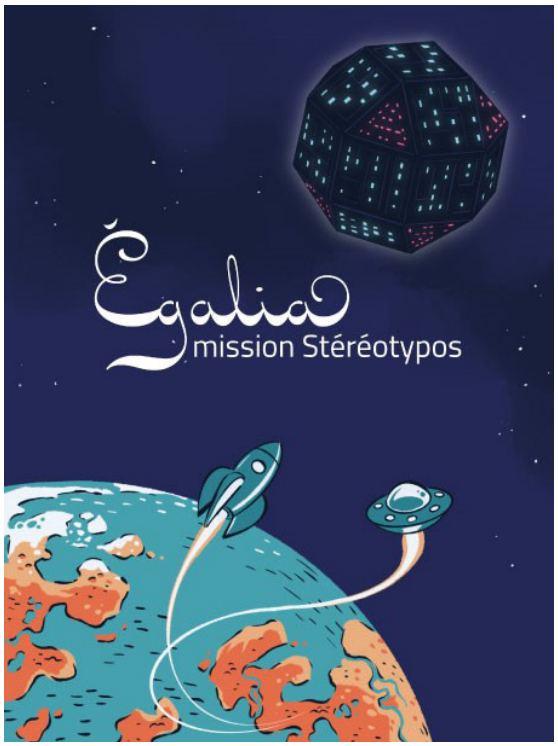
Et voici comment l'INSPÉ de Lille pense se rendre attractif : « Dans le cadre de sa politique d'innovation pédagogique, l'INSPÉ Lille-HdF propose un ensemble cohérent d'environnements capacitants, de tiers lieux à visées éducative et formative qui sont notamment inspirés par le mouvement Maker et les pédagogies par le faire.[3] » La pédanterie le dispute au ridicule.

La formation continue enfonce le clou

« L'égalité est de mesure sur Égalia tandis que la discrimination et le sexisme sont légion sur Stéréotypos. Le chef de Stéréotypos, Discriminator, a volé la Pierre de l'Égalité qui garantit l'harmonie sur Égalia afin d'y instaurer des lois et mœurs discriminantes ! Les joueurs prennent le rôle des rebelles et sont en mission sur Stéréotypos pour rétablir l'égalité sur Égalia. Ils résolvent de multiples énigmes autour des thèmes en lien avec l'égalité filles-garçons : stéréotypes de genre, histoire des droits des femmes, mixité des métiers, etc. »

Cette règle du jeu n'est pas celle d'un jeu édité par une association féministe militante. Il s'agit d'un extrait de la règle du jeu « Egalia, mission Stéréotypos », édité par Canopé, l'organisme d'État dispensant les formations continues aux enseignants français.

COUVERTURE DU DOSSIER « EGALIA, MISSION STÉRÉOTYPOS » « ESCAPE GAME PÉDAGOGIQUE »



Le réseau Canopé n'a pas vraiment de concurrents puisque ses formations sont prises en charge par les écoles. Il a dispensé environ 250 000 formations en 2023. Voilà comment il se présente : « éducation à la transition écologique et sociale, intelligence artificielle, lutte contre le harcèlement, école inclusive, bien-être, valeurs de la République et laïcité, égalité filles-garçons et lutte contre les discriminations, éducation aux médias et à l'information… autant de thématiques abordées par Réseau Canopé dans des parcours de formation et des temps forts pédagogiques en lien avec l'actualité et les enjeux éducatifs contemporains tout au long de l'année[4]. » Là encore, l'accent est mis sur les lubies du moment et non sur les savoirs disciplinaires. Un jeune enseignant avide d'en apprendre davantage sur l'histoire et sa didactique a le choix entre éteindre son ordinateur ou se rabattre sur une formation aux valeurs de la République…

Libéraliser

Au cours de leur carrière, ces enseignants insuffisamment formés dans leurs disciplines auront entre leurs mains des centaines d'élèves dont certains se destineront eux-mêmes à l'enseignement. Il faut rompre ce cercle vicieux. D'urgence.

2. https://www.inspe-paris.fr/genre-et-egalite.
3. https://www.inspe-lille-hdf.fr/espaces-innovants.
4. https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html.

Heureusement, la grande majorité des candidats a surtout à cœur de transmettre des connaissances et d'allumer chez les jeunes enfants la flamme de la curiosité. Ils souffrent de leur incompétence. Ils admettent volontiers leurs lacunes et sont prêts à travailler dur pour les combler. Ce n'est donc pas la motivation qui manque. Mais quel peut être leur état d'esprit lorsqu'ils réalisent qu'à tous les niveaux de la formation qu'on leur propose, on leur demande surtout de se conformer à des attendus idéologiques ?

L'une de mes jeunes collègues m'a raconté il y a peu le sujet de l'un de ses oraux au concours de professeur des écoles : « En classe de moyenne section, vous remarquez que les garçons jouent aux voitures et les filles à la dînette : comment résolvez-vous ce problème ? » Perplexe, elle s'est demandé où était le problème avant de réaliser ce que l'on attendait d'elle : lutter contre les « stéréotypes de genre » et se conformer à ces attendus.

Il ne suffira pas d'abaisser le niveau de recrutement des candidats de bac + 5 à bac + 3 pour redorer le blason du corps enseignant et attirer de nouveaux talents. C'est le contenu de toute la formation qu'il faudrait repenser et expurger de ses contenus politiques. Travail titanesque, inévitablement compliqué par l'inertie, voire la résistance, des formateurs actuels et de certains inspecteurs n'ayant pas intérêt à changer le système.

Une simple mesure fiscale pourrait accélérer le processus. Aujourd'hui la formation des enseignants est monopolistique, délivrée dans les INSPÉ ou chez leurs équivalents privés sous contrat. Totalement aux mains de l'appareil d'État, son coût est très opaque. Mais imaginons quelques minutes que l'argent public investi dans ces instituts, dont on a pu mesurer le degré d'idéologisation et le peu d'intérêt pour la transmission des savoirs, soit restitué aux premiers intéressés, les enseignants en formation, à l'aide d'un chèque formation ou d'une défiscalisation de leurs frais de scolarité ? Ils pourraient alors choisir de se former où ils le souhaitent et nous assisterions sans doute à l'émergence d'instituts privés et libres, concurrents, proposant des formations répondant à leurs besoins. ●

Nathalie Heinich
Sociologue, directrice de recherche au CNRS

L'enseignement au défi de la liberté d'enseigner

Le wokisme pénètre les institutions scolaires et universitaires. Islamisme et transactivisme, mobilisant des élèves et parfois leurs parents, entravent les enseignants. Ces derniers, peu soutenus par leur administration et diversement par les politiques, vivent une mise sous contrôle insidieuse de leur autonomie, jusqu'aux drames.

Il n'existe pas de liberté absolue d'enseigner, et c'est heureux. Les professeurs de l'enseignement primaire et secondaire sont soumis aux programmes officiels, avec, certes, des marges de liberté dans la pédagogie mais sans possibilité de s'en écarter pour ce qui est des contenus. Quant à l'enseignement supérieur, les enseignants-chercheurs sont libres, eux, d'élaborer le contenu et la forme de leurs cours, mais dans le respect des normes académiques qui ont conditionné leur propre formation et leur recrutement : normes d'objectivité scientifique, de rigueur méthodologique, de rationalité argumentative, de connaissance de l'état de leur discipline, etc. – ces mêmes normes qui sont appliquées lorsqu'ils soumettent un article à expertise par leurs pairs dans une revue académique. Rien donc n'est moins libre que l'enseignement, mais c'est la condition même de sa valeur, puisqu'il porte la responsabilité de transmettre un corps de connaissances collectivement certifiées, sous le contrôle de l'État.

Toutefois il existe, à l'intérieur de ces différents cadres pédagogiques, des atteintes à la liberté même d'exercice de la fonction enseignante. Or, il se trouve que ces atteintes sont devenues ces dernières années plus nombreuses et plus visibles, au point d'entraver son bon exercice, nuisant ainsi et aux élèves, et aux professeurs.

Dans l'enseignement primaire et secondaire

Les obstacles à la liberté d'enseigner peuvent venir, tout d'abord, des élèves eux-mêmes. L'on connaît bien les effets délétères des chahuts dans la classe, lorsque la difficulté à imposer la discipline entrave le bon exercice de la mission pédagogique. L'on sait également que ces problèmes sont plus fréquents et plus graves s'agissant de quartiers défavorisés, où l'intériorisation des normes scolaires est moindre et auxquels se trouvent affectés, malheureusement, les enseignants les moins expérimentés. Et la difficulté à sanctionner ces élèves perturbateurs, dans un contexte où la scolarité est obligatoire mais où manquent les internats spécialisés, est un facteur bien connu – mais hélas non résolu – d'aggravation du problème.

Or, l'actualité abonde en exemples d'insoumissions plus spécifiques et inédites, tenant notamment à l'application dans le cadre scolaire de normes religieuses directement importées du milieu familial, tels les interdits portant sur le blasphème, la caricature ou la nudité. Dans un article très documenté, l'enseignant Iannis Roder, également membre du Conseil des sages de la laïcité, fournit de très parlants exemples. Ainsi, durant l'hiver 2024, une professeure de français du collège Jacques-Cartier à Issou (Yvelines) « a été mise en cause par des élèves de sixième pour avoir montré en classe le tableau du début du XVIIe siècle *Diane et Actéon*, du peintre Giuseppe Cesari, dit le Cavalier d'Arpin. Le problème ? Certains d'entre eux n'ont pas supporté la vue de représentations de femmes dénudées, jugées "impudiques"[1] ». L'assassinat de Samuel Paty, en 2020, dénoncé par une élève pour avoir montré en classe une caricature de Mahomet, a été l'exemple le plus spectaculaire et terrifiant de ces entraves d'ordre religieux, qui ne peuvent que brider l'effort pédagogique.

Le cas Paty a également illustré la participation active de certains parents dans les pressions exercées sur les enseignants, puisque c'est le père de l'élève ayant accusé Paty qui avait lancé une quasi-fatwa contre lui sur les réseaux sociaux. De même, à propos de la bronca contre *Diane et Actéon*, ce sont les parents qui ont protesté contre les méthodes pédagogiques de l'enseignant. Or, cela aussi est nouveau, alors que le respect du « prof » et la confiance dans le sys-

1. Iannis Roder, « L'école de la peur », *Franc-tireur*, 27 mars 2024.

tème scolaire firent longtemps partie intégrante de la culture commune, en particulier dans les classes populaires. De nos jours, les très nombreuses menaces sur les membres du corps enseignant sont imputables à la fois aux parents et aux élèves, comme le précise encore Iannis Roder : « Sur une année scolaire, ce sont 58 500 enseignants menacés et 17 200 bousculés ou violentés. Plus grave encore, ils ont été 900 à être menacés d'une arme, soit 6 par jour d'école ouvrable. Des données autrement impressionnantes que les 0,2 % rapportés par les services du ministère[2]. » Il y a là une évidente perte d'autonomie des enseignants par rapport à ceux – les élèves – qui doivent bénéficier de leur enseignement et à ceux – les parents – qui ont la responsabilité de leur éducation.

Il existe également des problèmes venant du corps enseignant lui-même, lorsque des professeurs appuient les contestations des règlements, notamment en matière de laïcité. Ce fut le cas notamment lorsque, à la rentrée 2023, une campagne concertée pour inciter au port de l'abaya par les élèves entraîna son interdiction par le ministère, interdiction aussitôt contestée par certains comme « islamophobe » : « Des enseignants du lycée Maurice-Utrillo de Stains, en Seine-Saint-Denis, distribuent aux parents et aux élèves devant le lycée des tracts, signés "l'AG de lutte du lycée Utrillo", les appelant à manifester "pour dire non à la politique islamophobe du gouvernement"[3]. » Il arrive même, selon de nombreux professeurs, que ce soient les élèves eux-mêmes qui signalent « des entorses à la neutralité de la part de collègues, notamment en termes politiques » : « Tous connaissent un ou des collègues qui, politiquement, ont du mal à respecter leur statut de fonctionnaire et la neutralité qu'il implique. » Ces entraves aux règles du cadre pédagogique commises par des enseignants sont même explicitement encouragées par certains syndicats : ainsi SUD 93 a demandé, le 14 mars 2024, l'abrogation de la loi de 2004 « qui a permis trop de circulaires islamophobes » – une loi « raciste et sexiste » – et a appelé à « soutenir les collègues qui dénoncent les formations réactionnaires sur la laïcité[4] ».

La liberté d'enseigner dans les règles est-elle pour autant défendue par l'administration de l'Éducation nationale ? Pas forcément, si l'on en croit, là encore, les cas rapportés, au premier rang desquels l'affaire Paty, notoirement peu soutenu par sa hiérarchie – et il en fut de même pour le professeur de philosophie Didier Lemaire, menacé de mort dans un lycée de banlieue pour avoir dénoncé le séparatisme islamiste. La magistrature peut ne pas être en reste dans le refus de soutenir les enseignants empêchés ou menacés dans l'exercice de leurs fonctions : ainsi, souligne Iannis Roder, de « la récente décision du tribunal administratif de Montreuil, qui annule la sanction disciplinaire prononcée par le rectorat de Créteil à l'encontre d'un professeur militant, représentant syndical, qui avait publiquement moqué des inspecteurs de l'Éducation nationale venus faire une formation laïcité dans son lycée de Pantin[5]… »

Le monde politique est-il un recours pour ces enseignants ? Tout dépend des affiliations partisanes, mais il est clair qu'à l'extrême gauche il ne faut plus attendre ce qui a longtemps été l'un des grands marqueurs de la gauche, à savoir le soutien aux enseignants et le combat pour la laïcité contre les obscurantismes religieux. Ainsi, chez LFI, la députée Danièle Obono dénonça l'interdiction de l'abaya comme « antilaïque et sexiste », et Manuel Bompard estima qu'elle « ouvre la voie à l'arbitraire » et à « des situations de discrimination en raison d'une pratique religieuse, donc à de l'islamophobie[6] ».

Il ressort de ces exemples qu'aujourd'hui c'est essentiellement l'emprise islamiste qui est à l'origine des atteintes à la liberté d'enseigner des professeurs des écoles, des collèges et des lycées. C'est pourquoi il est aussi difficile de les évoquer explicitement, voire de les combattre, en raison de partis pris promusulmans affichés par ceux qui, à gauche, continuent de raisonner sur la base d'un logiciel antiraciste datant d'il y a deux générations, lorsque, au nom de l'égalité, il fallait soutenir les immigrés d'Afrique du Nord contre les discriminations, voire les persécutions, dont ils étaient victimes. Mais à présent que l'islamisme est venu gangrener une partie de la population issue de l'immigration, cette position dite « islamo-gauchiste », qui prétend interdire toute mise en cause de l'islamisme au motif que les musulmans pourraient en pâtir, ne peut aboutir qu'à un déni aveugle de ses méfaits sur les musulmans eux-mêmes et sur la société tout entière, y compris les élèves et leurs enseignants.

Il existe enfin une dernière catégorie d'atteintes à l'autonomie pédagogique, commises, elles, avec le soutien actif de l'Éducation nationale. Elles proviennent des associations à qui sont confiées des missions éducatives auprès des enfants en matière de lutte contre les discriminations et d'apprentissage des comportements appropriés, notamment en ce qui concerne la différence des sexes et la sexualité. Fortement investies par des collectifs militants, ces associations, agréées par l'Éducation nationale mais pas forcément bien contrôlées, véhiculent souvent, sous couvert de lutter contre les « stéréotypes »,

2. *Ibid.*
3. *Ibid.*
4. *Ibid.*
5. *Ibid.*
6. *Ibid.*

des discours fortement teintés d'idéologie, voire de prosélytisme homosexuel ou transsexuel auprès d'enfants qui n'ont pas l'âge de se poser ce type de questions. C'est ainsi qu'en 2022 un ancien ministre de l'Éducation nationale découvrit que ses propres enfants avaient fait l'objet d'injonctions transactivistes dans leur classe de quatrième à l'École alsacienne. C'est ainsi également qu'une maison d'édition spécialisée dans la « littérature jeunesse inclusive » promeut sur son site (en écriture inclusive, à l'encontre du décret l'interdisant à l'école) « la visibilité de tou·tes les enfants et de toutes leurs familles », proposant comme titres « Où sont les personnages LGBTQI+ en littérature jeunesse ? », « Où sont les albums jeunesse anti-sexistes ? » ou « Où sont les personnages d'enfants non blancs en littérature jeunesse ?[7] »

On est là, typiquement, dans la confusion des arènes à l'école avec, sous couvert d'éducation, l'imposition de problématiques militantes qui empiètent sur le travail des enseignants, notamment s'ils souhaitent véhiculer le message universaliste qui est censé être celui de l'école républicaine où ni le sexe, ni la race, ni l'orientation sexuelle ne devraient définir l'identité d'un individu, a fortiori s'agissant d'un enfant. Or, l'on se trouve là face à un nouveau phénomène, le « wokisme », qui a fait son entrée à l'Éducation nationale après s'être rapidement répandu à l'Université sous l'influence des campus américains. C'est le second volet de ce tour d'horizon des atteintes à la liberté d'enseigner.

Dans l'enseignement supérieur

Le 12 mars 2024, des militants propalestiniens ont investi le principal amphithéâtre de Sciences Po pour y organiser un meeting. L'affaire fit du bruit car ils en interdirent l'accès à une étudiante au motif qu'elle serait une « sioniste », trahissant ainsi la dérive antisémite d'une partie de la gauche radicale. Mais l'on n'a pas suffisamment insisté sur un autre motif d'indignation, dont on se demande pourquoi il n'a pas fait réagir l'administration, qui aurait dû logiquement faire intervenir la police pour déloger les militants : c'est que ce rassemblement a empêché la tenue du cours magistral programmé dans cet amphi. Voilà un exemple parlant de la façon dont le militantisme en vient à entraver la liberté d'enseigner dans les établissements supérieurs.

L'on ne compte plus les cas où l'idéologie « *woke* », associant le communautarisme à l'obsession de la « domination », prétend imposer aux enseignants des problématiques obligées (« études de genre », « intersectionnalité », « décolonialisme », etc.), une terminologie estampillée (« violences sexistes et sexuelles », « diversité », « inclusion », « patriarcat », « domination », etc.), voire des bibliographies comportant autant d'auteurs femmes que d'hommes, même dans des domaines où les premières sont, pour des raisons culturelles parfaitement connues, infiniment moins nombreuses. L'on en est même arrivés au point – car les institutions académiques se sont aussi converties à la nouvelle idéologie « éveillée » – où des chercheurs en mathématiques ou en physique théorique se voient obligés de déclarer que la recherche pour laquelle ils demandent un financement favorisera l'égalité entre hommes et femmes. Et certaines revues scientifiques prétendent à présent imposer aux auteurs l'usage de l'écriture inclusive, devenue marqueur d'adhésion au wokisme et à sa conception communautariste du féminisme.

Parallèlement à ces pratiques d'imposition, le monde universitaire se voit également atteint par des pratiques d'interdiction – ce qu'on nomme la *cancel culture*. Outre-Atlantique l'utilisation du mot *nigger* est bannie, même pour faire référence à un titre existant dans la littérature ; un blanc n'a pas le droit de représenter un noir car ce serait de l'« appropriation culturelle », ni une traductrice blanche de traduire une poétesse noire car seuls des semblables pourraient se comprendre ; et l'on ne compte plus les conférences empêchées sur les campus par des militants – souvent peu nombreux mais très menaçants – estimant avoir le droit d'y faire la loi du fait qu'ils « représenteraient » une minorité opprimée, qu'il s'agisse de personnes de couleur, d'homosexuels, de transsexuels ou d'obèses.

C'est dire que les atteintes à la « liberté académique », qui naguère ne provenaient que de l'extérieur du monde universitaire (pouvoirs politiques et religieux, économiques, administratifs, etc.), ont changé de nature : désormais elles proviennent de l'intérieur même de ce monde, *via* des « académo-militants » qui pratiquent la confusion des arènes entre science et politique, en prétendant soumettre le travail des enseignants-chercheurs à des normes qui relèvent de l'engagement civique mais pas de l'objectivité scientifique. Ce sont donc les cadres mêmes de l'enseignement, qu'il soit primaire, secondaire ou supérieur, qui se trouvent menacés de l'intérieur par l'intrusion d'idéologies religieuses ou politiques, faisant spectaculairement régresser les institutions scolaires et universitaires bien en deçà des progrès accomplis depuis un siècle et demi. Il est temps d'en prendre conscience et, si c'est encore possible, d'y mettre un terme. ●

7. Éditions « On ne compte pas pour du beurre » (https://www.paspourdubeurre.com/).

Louis Maurin
Directeur de l'Observatoire des inégalités

École et reproduction des inégalités sociales

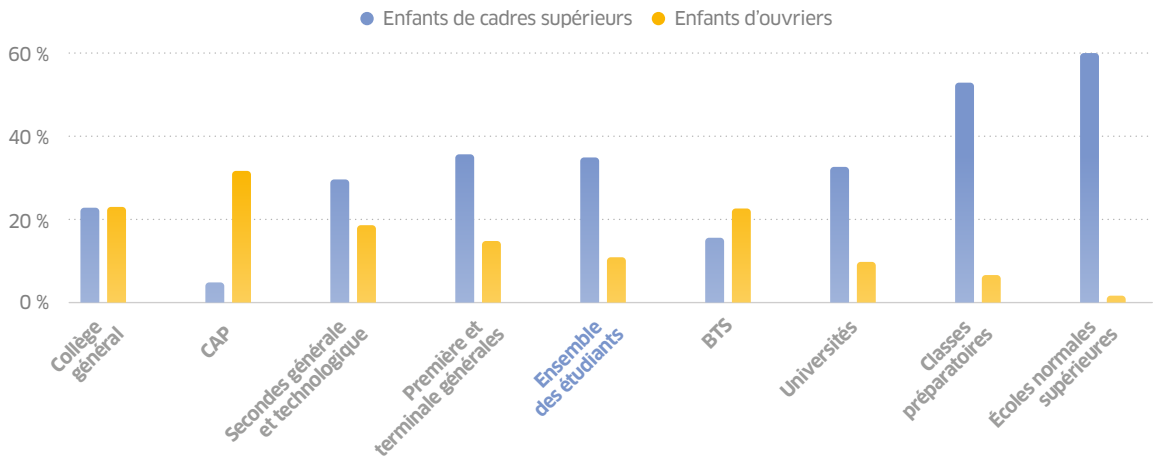
En France, les résultats des élèves sont, plus qu'ailleurs, influencés par leur milieu social d'origine. Certes, l'école est confrontée aux inégalités sociales, économiques et culturelles de la société. Elle porte aussi sa part de responsabilité : notre système éducatif est coupable de sa focalisation sur une élite, de la dévaluation des diplômes et d'une faible appétence pour les réformes pédagogiques utiles.

L'école de la République, laïque et gratuite, a vocation à instruire tous les enfants sans distinction. Sa fonction est d'élever le niveau de connaissance : un vecteur d'émancipation, mais aussi une manière d'assurer le bon fonctionnement de l'économie et de la société. En faisant en sorte que chacun puisse accéder à l'ensemble des diplômes possibles et, partant, à toutes les positions sociales, elle a aussi pour effet attendu – même si ce n'est pas son objectif premier – de réduire les inégalités d'origine, de réduire la reproduction sociale. Soixante ans ont passé depuis la publication d'un ouvrage majeur sur le sujet, *Les Héritiers*, de Pierre Bourdieu [1], et l'on continue d'en débattre. Dans les faits, les inégalités font de la résistance, la reproduction aussi.

Des écarts importants

Peu ou prou, tous les élèves vont jusqu'en troisième, quel que soit leur milieu social d'origine. C'est à partir de la fin du collège que la composition sociale des filières diverge. Pour le mesurer, on peut observer l'évolution de la part des enfants de cadres supérieurs et celle des enfants d'ouvriers. Au fil de l'avancée dans la scolarité, les premiers sont de plus en plus présents, alors que les seconds le sont de moins en moins [2].

PART DES ENFANTS DE CADRES ET D'OUVRIERS SELON LES FILIÈRES



Lecture : les enfants de cadres représentent 5 % des élèves de CAP.
Source : ministère de l'Éducation nationale. Données 2021-2022.

1. Pierre Bourdieu, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les éditions de Minuit, 1964.
2. Voir la note de l'Observatoire des inégalités, « Du lycée aux études supérieures : de moins en moins d'enfants d'ouvriers » (1er septembre 2023), https://inegalites.fr/inegalites-sociales-lycee-enseignement-superieur.

Au collège, les enfants de cadres supérieurs et ceux d'ouvriers représentent une même proportion de l'ensemble des élèves (23 %), selon le ministère de l'Éducation nationale (données 2021-2022). Au niveau du lycée, les enfants d'ouvriers sont surreprésentés dans les filières professionnelles et techniques. Ils regroupent 32 % des élèves de CAP, six fois plus que les enfants de cadres. En revanche, en première et terminale générales, on compte plus de deux fois plus d'enfants de cadres supérieurs (36 %) que d'ouvriers (15 %).

La baisse de la part d'enfants d'ouvriers se poursuit dans l'enseignement supérieur. Ces derniers forment 10 % des étudiants à l'université, 7 % dans les classes préparatoires aux grandes écoles et 2 % des élèves des écoles normales supérieures. Inversement, la part des enfants de cadres supérieurs augmente : 33 % des étudiants à l'université, 53 % en classes préparatoires et 63 % dans les écoles normales supérieures. Alors qu'ils sont tout aussi nombreux, les enfants d'ouvriers sont 30 fois moins représentés au sein de l'élite scolaire française. Ces inégalités d'accès au diplôme débouchent sur des positions sociales hiérarchisées. Nous sommes au cœur de la mécanique de la reproduction sociale : les enfants de milieux favorisés sont à leur tour favorisés.

L'illettrisme : un exemple de la reproduction des inégalités au fil des générations

En 2022, en France, parmi les adultes qui ont débuté leur scolarité en France, 4 % sont en situation d'illettrisme. Les difficultés en calcul touchent 12 % des personnes de 18 à 64 ans et ont tendance à s'ajouter à celles de l'écrit : 62 % des personnes en difficulté à l'écrit le sont également en calcul.

8 % des 18-64 ans ont de grandes difficultés à l'écrit, selon l'INSEE. Logiquement, ce taux est beaucoup plus élevé pour les personnes qui n'ont pas de diplôme ou, au mieux, le brevet des collèges. Mais les données de l'INSEE font apparaître l'impact du milieu social sur l'illettrisme. 15 % des enfants dont les parents ont au mieux le brevet des collèges sont eux-mêmes en grande difficulté à l'écrit, contre seulement 2 % de ceux dont les parents sont diplômés du supérieur.

Pays de scolarisation	
Scolarité en France	4
Scolarité hors de France, langue maternelle étrangère	42
Plus haut diplôme	
Aucun diplôme, brevet des collèges	31
CAP, BEP ou équivalent	8
Baccalauréat ou équivalent	3
Diplôme du supérieur	1
Plus haut diplôme des parents	
Aucun diplôme, brevet des collèges	15
CAP, BEP ou équivalent	5
Baccalauréat ou équivalent	3
Diplôme du supérieur	2

Source : INSEE.

Qui est coupable ?

Le système scolaire n'est pas étanche à la société dans laquelle il s'insère. Différents types de « capitaux », pour employer le terme de la sociologie, inégalement distribués, influencent les résultats scolaires et, partant, la reproduction des inégalités.

Le capital social intervient à différentes étapes. Que ce soit pour décrocher un stage, des informations sur les professions, voire des coups de pouce plus ou moins explicites pour obtenir un emploi, le fait de disposer d'un ensemble de relations sociales influence les parcours. Celui qui obtiendra ce que l'on qualifie de « stage kebab » dans les milieux populaires et celui qui aura droit à un séjour dans un cabinet d'avocat ne sont en général pas issus des mêmes milieux.

Un ensemble de dispositions et de pratiques, non nécessairement pédagogiques – le capital culturel –, rapprochent l'école et le milieu familial, qui permettent de comprendre les attentes des enseignants et la manière d'y répondre. Surtout, les enfants connaissent l'expérience scolaire de leurs parents : savoir qu'ils sont passés par là, pour les plus favorisés, rend plus évident le fait d'y passer aussi. Les parents qui connaissent le fonctionnement du système sont mieux armés pour guider leur progéniture dans leurs choix d'orientation ou les soutenir dans leurs études, financièrement ou par le biais d'activités et d'aide aux devoirs.

L'école doit aussi composer avec les inégalités économiques. La baisse du niveau du chômage depuis 2015 ne doit pas faire oublier qu'il demeure élevé, en particulier pour les parents peu qualifiés. La mobilité sociale n'est pas à l'arrêt, mais l'ascenseur est bien moins rapide. Cela accentue les tensions dans la recherche des bonnes places. Au-delà, une partie des familles continuent de faire face à des difficultés sociales profondes, qui ont un impact sur les résultats scolaires.

Le système éducatif est confronté à la ségrégation spatiale. Des zones entières marquées par une forte dégradation du bâti et des niveaux très élevés de chômage émergent. Les plus défavorisés étudient de plus en plus souvent avec d'autres enfants défavorisés… Inversement, la très forte hausse des loyers dans le cœur des grandes villes à partir des années 1980 a concentré les familles favorisées. Or, la mixité sociale à l'école est une des conditions pour qu'elle puisse contribuer à la réduction des inégalités. Quand les élèves les plus faibles étudient entre eux, un effet de réseau contribue à rendre leur progression plus difficile.

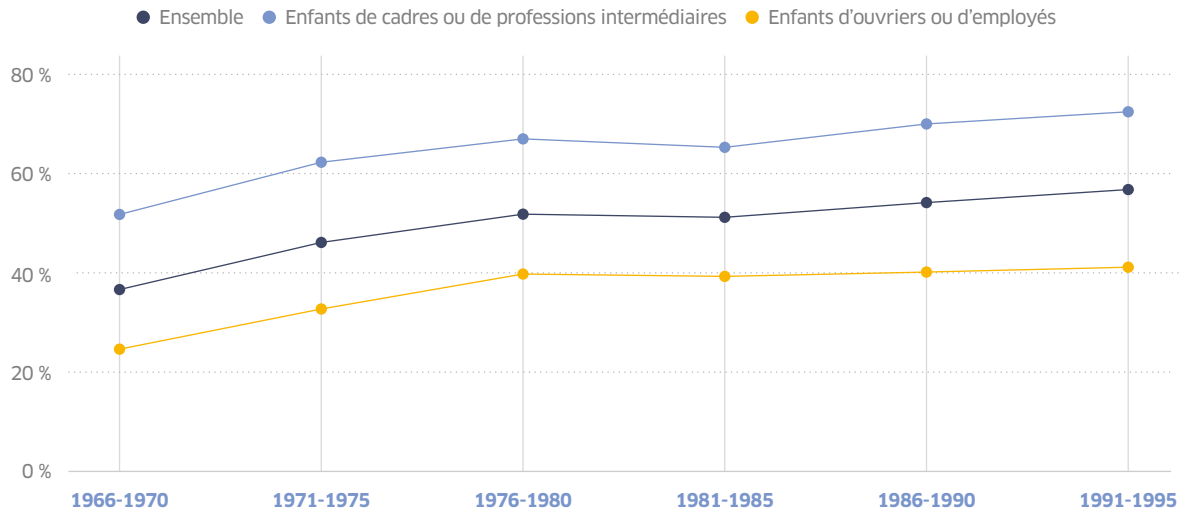
Enfin, il ne faut pas oublier le rôle joué par la sphère professionnelle. À l'entrée, le diplôme trie d'autant plus que la croyance dans sa valeur est solidement ancrée chez les employeurs. Au cours de la carrière, les barrières à la mobilité professionnelle demeurent puissantes, comme l'a montré la sociologue Marta Veljkovic[3]. Une étude récente de l'INSEE indique que 72 % des 18 à 69 ans titulaires d'un diplôme supérieur à bac + 2 ont suivi une formation au cours de l'année, contre 27 % des personnes n'ayant pas le baccalauréat[4]. La formation continue bénéficie en priorité à ceux qui ont déjà une bonne formation initiale, limitant encore les chances de réduction des écarts.

La responsabilité de l'école

L'école ne peut pas tout. Mais fait-elle seulement ce qu'elle peut ? Elle contribue à élever le niveau de diplôme. Entre les générations d'enfants d'ouvriers nées entre 1966 et 1970 et celles nées entre 1991 et 1995, le pourcentage de bacheliers est passé de 24,5 % à plus de 41,1 %[5]. On compte donc environ 11 % d'enfants d'ouvriers à l'université, tous cycles confondus, mais ils en étaient quasiment absents il y a quelques décennies. Il suffit de s'imaginer quelles seraient les conséquences en matière d'inégalités sociales d'une école entièrement payante pour comprendre l'impact de l'école gratuite dans les sociétés modernes. Contrairement à ce que l'on peut lire ici ou là, l'école « n'augmente » pas les inégalités.

3. Voir son analyse dans une note de l'Observatoire des inégalités, « Comment évolue la mobilité professionnelle au cours d'une carrière » (29 septembre 2023), https://inegalites.fr/Comment-evolue-la-mobilite-sociale-au-cours-d-une-carriere.
4. « Un recours plus fréquent à la formation en 2022 pour les personnes en emploi et les plus diplômées », *INSEE première*, nº 1994, avril 2024, www.insee.fr/fr/statistiques/8177288
5. Voir la note de l'Observatoire des inégalités, « L'enseignement supérieur se démocratise-t-il ? » (8 juin 2023), https://inegalites.fr/L-enseignement-superieur-se-democratise-t-il.

PROPORTION D'UNE GÉNÉRATION AYANT EU ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LE MILIEU SOCIAL ET L'ANNÉE DE NAISSANCE (EN %)



Lecture : dans la génération née entre 1966 et 1970, 24,5 % des enfants d'ouvriers et d'employés ont eu accès à l'enseignement supérieur.
Source : ministère de l'Enseignement supérieur. Données 2020.

Le contexte global d'élévation des qualifications fait que la lutte des places demeure vive : on assiste à une forme d'inflation scolaire[6] qui dévalue les titres. Les inégalités doivent s'observer de façon relative : les enfants du haut de l'échelle sociale ont, eux aussi, bénéficié du mouvement d'expansion. La signification du bac aujourd'hui ou de certains diplômes universitaires en matière d'accès à tel ou tel niveau de la hiérarchie sociale a beaucoup changé depuis cinquante ans. Les inégalités se sont déplacées vers le haut, phénomène dit de « démocratisation ségrégative ».

L'école française porte sa part de responsabilité quant au maintien d'une influence plus grande qu'ailleurs du milieu social, pour plusieurs raisons. Les moyens mis à la disposition des élèves pour les aider et les soutenir dans leur travail personnel restent notoirement insuffisants. Selon la dernière enquête PISA (données 2022), la France est l'un des pays dans lesquels la part des élèves qui déclarent que l'enseignant ne montre « jamais ou quasiment jamais » d'intérêt aux apprentissages de tous les élèves est la plus élevée, avec 17,7 %, pour une moyenne de 10,7 %. La France est l'un des pays riches où les taux d'encadrement sont les plus faibles, notamment au début de la scolarité. En maternelle, avec près de 14 enfants par enseignant et personnel spécialisé en moyenne, la France est très loin derrière les autres pays comparables pour les élèves de trois à cinq ans. À l'école élémentaire, la situation est similaire. Avec 18 élèves par enseignant, la France est très au-dessus de la plupart des pays, souvent entre 12 et 15 élèves. Nous sommes seulement dépassés par le Royaume-Uni.

6. Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, le Seuil, coll. « République des idées », 2006.

De nombreux autres facteurs jouent. L'inégalité des moyens alloués par le système aux différentes filières a un impact. Notre modèle d'enseignement supérieur est ambivalent. La France s'est dotée d'un système performant dans l'enseignement technique court, de niveau bac + 2 ou 3. La part d'enfants d'ouvriers en BTS est la même que dans la population totale : ces filières constituent des voies de promotion sociale. En revanche, pour le reste, l'écart est abyssal entre des filières de l'université sous-dotées qui accueillent la masse des étudiants et les filières les plus sélectives qui disposent de moyens beaucoup plus conséquents.

L'essor d'un ensemble de filières privées d'enseignement supérieur à caractère payant – qui regroupe désormais un quart des élèves – ferme le champ des possibles pour toute une partie des jeunes issus de familles modestes ou des classes moyennes. Pour l'ensemble des filières, le niveau des bourses d'enseignement supérieur n'est pas de nature à permettre de suivre une scolarité dans des conditions d'études normales. Comme le rappelle un rapport de France Stratégie, seul un tiers des boursiers de l'enseignement supérieur touchaient en 2021 plus de 4 000 euros annuels[7]. Le problème concerne aussi une large frange des parents des classes moyennes dont les revenus ne donnent pas accès au soutien de la collectivité, mais qui n'ont pas les moyens suffisants pour aider leurs enfants[8].

Une question systémique

Le bénéfice de circonstances atténuantes n'empêche pas que notre système éducatif porte une lourde part de responsabilité dans la reproduction des inégalités entre milieux sociaux. Mais le cœur du problème est plus profond que des problèmes de filières, de bourses ou même de taux d'encadrement. Il tient dans la manière dont notre système pense l'élévation du niveau scolaire. Quand la plupart des systèmes tentent de ne laisser personne sur le bord du chemin et de faire progresser la masse des élèves, l'école française est à la recherche d'une minorité de talents qui seront privilégiés pour occuper des postes de l'élite. D'où les écarts constatés à chaque vague des enquêtes PISA. Le système éducatif fonctionne davantage que les autres comme un marché concurrentiel qui favorise la reproduction sociale.

Alors que tous les pays riches ont adapté leur école à la massification des élèves dans les années 1960 et 1970, l'école française est – en partie – demeurée figée. Ce conservatisme scolaire français doit nous interroger sur le poids des élites culturelles dans la construction des politiques éducatives. Cette situation heurte d'autant plus les non-initiés du système, qui en sont les perdants, qu'elle contraste avec la répétition de discours sur la réussite individuelle et l'égalité des chances. Elle nourrit sans aucun doute de manière centrale les tensions que vit notre société.

L'ÉCOLE REPRODUIT-ELLE LES INÉGALITÉS ENTRE FILLES ET GARÇONS ?

Depuis la fin des années 1980, on compte, en France, plus de femmes de 25 à 49 ans titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur que d'hommes. Les filles vont plus longtemps à l'école et ont un niveau d'éducation plus élevé. Pourtant, les hommes continuent à occuper les meilleurs emplois. Cela s'explique aisément : les générations âgées sont encore constituées d'hommes plus diplômés que les femmes. Les choix de carrière sont orientés en fonction du genre.

La « domination féminine » à l'école est, par ailleurs, trompeuse. Les filles réussissent mieux à l'école au niveau général, mais, dans les filières les plus prestigieuses et sélectives, les hommes demeurent largement surreprésentés. Au lycée, les options mathématiques et physique-chimie comptent 64 % de garçons, alors que ces derniers représentent 44 % des élèves de terminale (données 2022 du ministère de l'Éducation nationale). La part de garçons monte même à 89 % en classe de mathématiques-informatique. Dans les écoles d'ingénieurs, les hommes représentent 70 % des élèves, une proportion qui évolue peu.

L'éducation des enfants n'est pas identique selon le genre, et cela a un impact sur leur parcours. À niveau scolaire équivalent, filles et garçons choisissent des filières différentes. Mais l'écart résulte aussi du fait de résultats inégaux, notamment en mathématiques. Beaucoup se joue dans les toutes petites classes. Une étude du ministère de l'Éducation nationale suit le parcours de jeunes entrés en CP en 2011. Les résultats sont édifiants. À ce niveau, les filles dépassent très nettement les garçons en français, avec un score moyen de 256 contre 244. En mathématiques, filles et garçons obtiennent le même score : 250. Cinq années plus tard, en CM2, l'écart est exactement le même en français, alors qu'en maths, les jeunes garçons ont dépassé les filles, avec un score de 254 contre 246. Les enseignants, note l'étude, « interagissent différemment avec les garçons et avec les filles, entraînant des disparités dans leurs résultats en mathématiques […]. Cette perception stéréotypée, qui fait des mathématiques un territoire essentiellement masculin, affecte ensuite de manière drastique les choix d'orientation des élèves à l'adolescence. »

Source : « Qu'apprend-on des évaluations de CP-CE1 ? », note du conseil scientifique de l'Éducation nationale, ministère de l'Éducation nationale, septembre 2021, https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2021_03.pdf.

7. France Stratégie, *Les politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes*, rapport pour l'Assemblée nationale, octobre 2023, www.strategie.gouv.fr/publications/politiques-publiques-faveur-de-mobilite-sociale-jeunes.
8. Laurent Wauquiez, *Les aides aux étudiants. Les conditions de vie étudiante : comment relancer l'ascenseur social ?*, rapport de mission parlementaire sur les aides sociales étudiantes, juillet 2006.

Gwénaële Calvès
Professeure de droit public à l'université de Cergy-Pontoise

L'école publique, notre affaire à tous

L'enseignement public est un bien commun que tous les citoyens doivent chérir, parce qu'il est ouvert à tous, parce qu'il fonde le pacte républicain et parce qu'il est laïque. À l'heure où il se trouve affaibli, il faut cesser de financer le secteur privé subventionné, qui lui livre une concurrence déloyale.

Lors des débats houleux qui conduisirent à l'adoption, le 15 mars 1850, de la loi Falloux qui consacre la liberté de créer un établissement privé d'enseignement secondaire, Victor Hugo monta à la tribune. Dans un discours mémorable, il prophétisa l'avènement d'une grande idée : « l'éducation publique nationale ». Elle serait gratuite et obligatoire, « obligatoire au premier degré seulement, gratuite à tous les degrés » (*murmures à droite, applaudissements à gauche*, indique le compte rendu des débats à la Chambre – on sait que la droite résistera jusqu'au début des années 1930 à la gratuité de l'enseignement secondaire).

Victor Hugo rêve ensuite à voix haute d'un « grandiose enseignement public, donné et réglé par l'État, partant de l'école de village et montant de degré en degré jusqu'au Collège de France, plus haut encore, jusqu'à l'Institut de France. Les portes de la science toutes grandes ouvertes à toutes les intelligences. Partout où il y a un champ, partout où il y a un esprit, qu'il y ait un livre ».

Il savait, bien sûr, qu'un tel horizon est voué à reculer sans cesse (« ceci, Messieurs, je le répète, est l'idéal de la question »). Mais le poète, qui a toujours raison, insistait sur un point essentiel : « L'instruction primaire obligatoire, c'est le droit de l'enfant, qui, ne vous y trompez pas, est plus sacré encore que le droit du père et qui se confond avec le droit de l'État. » Dans un régime républicain où l'État exerce son pouvoir par délégation du peuple souverain, et sous son contrôle, l'école publique est donc notre affaire à tous.

L'école publique, école de toute la jeunesse

Nous devons nous soucier de l'école publique – et la chérir – d'abord et avant tout parce qu'elle est ouverte à tous. À cet égard, la loi Ferry du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire formule une promesse qui, aujourd'hui encore, nous engage collectivement.

Elle a décidé que notre impôt financerait une école qui accueille *tous* les enfants : garçons et filles, français et étrangers, riches et pauvres, bien portants ou invalides (art. 4, al. 2, de la loi : « Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles. »). L'école publique – faut-il le préciser ? – accueille en outre tous les enfants sans distinction de religion. Jules Ferry savait, par Edgar Quinet, dont il avait relu maintes fois *L'Enseignement du peuple* (1850), que « la société [laïque] vit sur le principe de l'amour des citoyens les uns pour les autres, indépendamment de leur croyance. […] Qui enseignera au catholique la fraternité avec le juif ? Est-ce celui qui, par sa croyance même, est obligé de maudire la croyance juive ? Qui enseignera à Luther l'amour du papiste ? Est-ce Luther ? Qui enseignera au papiste l'amour de Luther ? Est-ce le pape ? Il faut pourtant que ces trois ou quatre mondes, dont la foi est de s'exécrer mutuellement, soient réunis dans une même amitié. Qui fera ce miracle ? ». L'enseignement laïque, évidemment.

Ce miracle, l'histoire enseigne qu'il s'est réalisé avec parcimonie, ce qui n'enlève rien à sa beauté (n'est-ce pas au lycée Thiers de Marseille que se sont rencontrés, pour ne plus jamais se quitter, les écrivains Marcel Pagnol et Albert Cohen ?). Il est vrai aussi que la réalité contemporaine invite à requalifier ce miracle en pur et simple mirage : trop d'écoles, de collèges et de lycées publics apparaissent comme hautement « ségrégués », selon l'expression des sociologues qui mettent en évidence des phénomènes de ghettoïsation sociale, ethnique ou religieuse. L'école publique

se rapprocherait ainsi de ce qu'a toujours été, par vocation, l'école privée. Nous ne pouvons pas nous résigner à cette situation contre-nature, ce serait une déclaration de faillite collective.

L'école publique, école de la République

L'école publique est notre affaire à tous, ensuite, parce qu'elle a pour mission de fabriquer du commun. *Instituteur*, *institutrice* : ces mots superbes ont été supplantés, dans la langue administrative, par la terne appellation de « professeurs des écoles ». Mais leur usage perdure dans la langue commune, qui conserve la mémoire de notre dette à l'égard de ceux qui nous ont *institués* – institués comme sujets autonomes, en nous rendant aptes à lire, à écrire et à réfléchir ; institués comme citoyens, en cherchant à faire de nous des membres actifs du corps politique.

Toute l'historiographie de la IIIe République insiste sur le rôle de l'école dans l'unification linguistique, culturelle et politique de la France. Sur ce point, les historiens ne manquent pas de souligner la crainte que le séparatisme catholique inspirait aux dirigeants républicains. C'est le thème des deux jeunesses, popularisé par Waldeck-Rousseau en 1900 : deux jeunesses « moins séparées par leur condition sociale que par l'éducation qu'elles reçoivent », l'une dans l'enseignement public (« de plus en plus démocratique, emportée par le large courant de la Révolution »), l'autre dans les établissements tenus par l'Église (« de plus en plus imbue de doctrines qu'on pouvait croire ne pas avoir survécu au grand mouvement du XVIIIe siècle ») ; deux jeunesses qui « grandissent sans se connaître, jusqu'au jour où elles se rencontrent si dissemblables qu'elles risquent de ne plus se comprendre. […] Peu à peu se préparent ainsi deux sociétés différentes et destinées à se heurter ».

LE POÈME DE L'ÂME. LE MAUVAIS SENTIER (LOUIS JANMOT, 1850)

Cette œuvre d'un peintre catholique montre deux adolescents qui gravissent le chemin de la connaissance sous le regard inquisiteur de professeurs en robe noire. Par son caractère oppressant, elle entend symboliser la menace que représente l'école laïque pour la foi chrétienne.

Au fil du XXe siècle, le séparatisme catholique s'est considérablement atténué, mais d'autres formes de communautarisme – plus menaçantes encore – ont surgi. La montée en puissance des affirmations identitaires de toutes farines rend plus que jamais nécessaire de réaffirmer que, « outre la transmission des connaissances, la nation fixe comme mission première à l'école de *faire partager* aux élèves les valeurs de la République » (art. L. 111-1 du Code de l'éducation). C'est difficile ? Certes, mais il en va de notre destin collectif. S'en laver les mains, c'est condamner notre pays à la balkanisation.

L'école de la liberté et de l'égalité

L'école publique, enfin, est une école laïque. Les dieux en ont été chassés en 1882. Elle ne connaît pas d'autre transcendance que celle des vérités et des idéaux accessibles à l'intelligence humaine, pour peu qu'on travaille sans relâche à la développer, à la cultiver et à l'élever.

À l'école publique, tout est laïque. Les bâtiments, les maîtres, les programmes et, surtout, l'effort demandé aux élèves : effort de distinguer entre croire et savoir, effort de mettre à distance tout ce qu'ils sont ou sont sommés d'être en dehors de l'école (les enfants de leurs parents, les copains des autres gars du quartier, @totalrebel ou @groschaton sur TikTok). L'école est un autre monde, un monde qui leur donne la chance de s'extraire de la pesanteur du réel, pour s'inventer un présent et un avenir.

Un avenir, mais lequel ? L'école publique française est celle qui, de tous les pays développés, peine le plus à contrecarrer les déterminismes sociaux qui pèsent sur les élèves. Cet état de fait a toujours été bien toléré, comme l'a montré Patrick Cabanel dans son beau livre *L'École du peuple ? Histoire d'une hypocrisie sociale* (Presses universitaires de Rennes, 2023). Des « exceptions consolantes » nous ont toujours permis de nous donner bonne conscience à peu de frais (Jean-Paul Delahaye, *Exception consolante. Un grain de pauvre dans la machine*, éditions de la Librairie du labyrinthe, 2021). Mais si la situation n'est plus supportable (elle ne l'est plus) et s'il faut désormais passer à l'action, la première chose à faire est de colmater une énorme fuite dans la coque de notre bateau : celle qu'organise la loi Debré du 31 décembre 1959.

L'enseignement public dans un établissement privé : une fable

La loi du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés, dite loi Debré, a ouvert aux écoles, aux collèges et aux lycées privés, généralement confessionnels et massivement catholiques, la faculté de participer au service public de l'éducation. Les obligations que leur impose cette participation sont plus ou moins exigeantes (et le financement public plus ou moins généreux) selon que l'établissement a choisi de placer ses classes sous le régime du contrat simple ou du contrat d'association. Mais, dans l'ensemble du secteur privé contractuel, trois principes de droit public s'imposent (art. 1er de la loi Debré) : le « respect total » de la liberté de conscience, l'ouverture à « tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyance » et le contrôle de l'État sur l'enseignement dispensé. Il doit l'être « selon les règles et les programmes » de l'enseignement public. La loi Debré de 1959 organise ainsi, selon la formule de son exposé des motifs, « un enseignement public qui est donné au sein d'un établissement privé ».

L'enseignement dispensé – aux frais du contribuable – dans un établissement jésuite ou loubavitch est donc notre affaire à tous. Ce qui ne nous regarde pas est ce qui relève toujours du privé dans une école privée, à savoir, selon le même exposé des motifs, « son caractère spécifique, son originalité, son atmosphère propre », ainsi que les activités extérieures au contrat, qu'elle reste libre d'organiser aux frais des familles (éveil à la foi, organisation de kermesses, etc.).

Problème : les responsables de l'enseignement privé catholique n'ont jamais admis cette interprétation de la loi. Ils ont toujours voulu maintenir à l'*enseignement* lui-même, et non à l'établissement, un « caractère propre » (le fameux regard chrétien sur les mathématiques…). Comment ces établissements appliquent-ils les programmes nationaux ? Quels efforts consacrent-ils à l'émancipation de la jeunesse, contre toutes les tutelles morales et religieuses ? *Quid* des autres obligations de service public, à commencer par l'interdiction de la discrimination religieuse et le respect total de la liberté de conscience, des élèves comme des maîtres ? Mystère. L'État a choisi, depuis l'origine, de renoncer à tout contrôle sur l'enseignement public dispensé dans un établissement privé. En fait, la délégation de service public qu'il a consentie était un chèque en blanc.

L'abrogation de la loi Debré : une urgence politique

Alors que l'école publique souffre d'un manque de moyens parfois criant, notre impôt finance (à près de 75 % de ses besoins) un secteur d'enseignement privé qui sabote littéralement, par un jeu de vases communicants, l'école de tous. Les élèves issus de catégories sociales favorisées ou très favorisées ne forment plus que le tiers des effectifs du public, contre plus de la moitié dans le privé. Des familles plus pauvres consentent des sacrifices importants pour inscrire leur enfant dans un établissement privé habilement implanté dans la même rue qu'un établissement public *à problèmes* (réels ou supposés). Cette désertion massive – la plus élevée de tous les pays européens – est

rendue possible par une sorte de geste suicidaire : le financement public de la concurrence privée.

Avant que la loi Debré ne nous impose à tous de financer l'école privée (sous contrat), ses défenseurs réclamaient à cor et à cri un financement public, en soutenant qu'il était injuste de les faire payer deux fois : comme contribuables, pour l'école de tous ; comme simples particuliers, pour l'école privée de leurs enfants. Par analogie, pourquoi ne pas soutenir que puisque l'impôt finance les transports publics, il est inique de laisser à la charge des particuliers l'achat et l'entretien du SUV familial ?

En avril 2024, le rapport de la mission d'information de l'Assemblée nationale relative au financement public de l'enseignement privé sous contrat a confirmé les conclusions d'un rapport publié quelques mois plus tôt par la Cour des comptes (*L'Enseignement privé sous contrat*, juin 2023) : la loi Debré nous fait dilapider un argent rare et précieux, qui se perd dans des circuits opaques. Il est donc urgent d'en revenir au bon vieux mot d'ordre : « pas d'argent public pour l'école privée ». Parce que l'école publique est notre affaire à tous, nous devons lui consacrer toutes nos forces.

Olivier Babeau
Professeur à l'université de Bordeaux. Président de l'Institut Sapiens

L'école privée n'est pas le problème, mais la solution

Sous le feu d'assauts récurrents, le privé est accusé du naufrage global de l'école. L'incontestable décrépitude éducative procède plutôt de la bureaucratie publique, des velléités d'ingénierie sociale et d'un égalitarisme étatique tous azimuts. S'en sortir passe par la valorisation des recettes efficaces du secteur privé.

Dois-je le confesser ? Oui, j'ai moi-même accompli toute ma scolarité, classe préparatoire comprise, dans l'enseignement privé, comme mes parents avant moi. Oui, ces années sont chères à mon cœur et je ne remercierai jamais assez les institutions que j'ai fréquentées d'avoir cru en moi malgré mes résultats catastrophiques au collège, ma dyslexie et ma dysgraphie. Je leur dois les quelques bonnes bases de connaissance que je possède et des méthodes de travail qui m'ont permis de m'épanouir dans ma vie professionnelle. Elles ne sont donc pas, notons-le dès maintenant, les implacables machines à virer les mauvais que l'on dit. Oui, j'ai à mon tour inscrit mes enfants dans des écoles privées, choix dont je me félicite tous les jours. Je n'ai pas honte de dire d'où je parle. Peut-être même, en l'occurrence, avoir une longue expérience de l'intérieur de l'école privée me permet-il de mieux défendre des établissements que beaucoup critiquent par ouï-dire, sans y avoir jamais mis les pieds.

Les attaques contre le privé

L'enseignement privé fait l'objet en France de nombreuses attaques qu'il serait inutile de déminer si la petite musique inquiétante d'une restriction de la liberté d'enseigner si difficilement préservée en 1984 ne recommençait pas à se faire entendre. Ces attaques se fondent tout autant sur une idéologie implicite, qu'il faut dénoncer, que sur des idées fausses, qu'il convient de dissiper. On instruit finalement le procès de l'enseignement privé alors qu'il s'agit en réalité d'instruire celui de l'égalitarisme et de l'école publique.

L'attaque la plus souvent entendue et la plus puissante contre l'école privée est aussi la plus fausse : son coût. Certains imprécateurs appellent à cesser de financer les écoles privées sous contrat (dont les professeurs sont donc payés par l'État) car ce serait de l'argent volé à l'école publique et la cause de ses malheurs. Une bien étrange vue des choses. Sur les dépenses en général, dissipons un premier pont aux ânes : le manque de moyen en général. En 2020, la France a dépensé davantage par élève ou étudiant scolarisé à temps plein de l'enseignement élémentaire au supérieur que la moyenne des pays de l'OCDE, investissant un total de 13 545 dollars par étudiant contre 12 647 dollars en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il n'y a donc pas d'austérité éducative d'un point de vue budgétaire, même si la faiblesse de la dépense par élève du primaire interroge. La question serait plutôt celle de l'organisation de ces dépenses : nous avons trop de bureaucratie et pas assez d'enseignants devant les élèves. Concernant la répartition des moyens entre privé et public, les critiques du coût de l'école privée ne rendent pas compte d'une chose : si demain, par une triste décision, les écoles privées sous contrat disparaissaient au profit d'une nationalisation totale de l'éducation, le budget de l'éducation exploserait. L'État dépense beaucoup moins par élève de l'école privée que par élève de l'école publique. L'IFRAP (Fondation pour la recherche sur les administrations et les politiques publiques) a calculé que l'enseignement privé coûtait 30 % moins cher. Il y a environ 3 000 euros par élève et par an en moins mis par l'État. La raison ? Dans le privé, des retraites moindres (car alignées sur celles du régime général et non celle des ensei-

gnants publics !), plus de contractuels, un taux supérieur de professeurs devant les élèves, et en général des dépenses mieux maîtrisées.

La vérité, c'est que les parents qui mettent leurs enfants dans l'enseignement privé devraient être félicités car ils payent deux fois, *a fortiori* s'ils mettent leurs enfants dans des écoles hors contrat : une fois à travers leurs impôts (d'autant plus quand ils en payent plus que les autres du fait de leurs revenus, car ils contribuent ainsi au système de solidarité finançant l'école des plus modestes), une fois par leur contribution supplémentaire à l'école privée (700 à 3 000 euros par an pour l'école sous contrat, bien plus pour le hors-contrat).

Deuxième critique majeure de l'école privée : la « ségrégation sociale ». Il n'y a, sociologiquement parlant, rien d'étonnant à ce que les gens se regroupent entre semblables. Faudrait-il les contraindre à cette mixité tant vantée par des ministres qui sont en général les premiers à en dispenser leurs propres enfants ? On devrait plutôt se demander pour quelle raison des parents qui pourraient bénéficier de l'école gratuite font l'effort de payer pour que leurs enfants soient éduqués ailleurs. Et remarquer avec honnêteté que ce sont aussi des parents très modestes qui font ce choix, pour lesquels la scolarité est un effort réel. Les écoles privées accueillent tout le monde. Elles n'ont pas attendu les encouragements de l'État pour créer des systèmes de bourses réduisant les frais à zéro pour les familles les plus modestes.

La chute de l'école

Le problème n'est pas que l'école privée attire. Il est que l'école publique fait fuir. Comment accuser les parents qui veulent quitter le bateau qui coule ? On ne les empêchera jamais de vouloir sauver leurs enfants, leur procurer la meilleure éducation possible. La polémique sur l'école privée cherche à cacher l'éléphant dans la pièce : c'est l'école publique qui est très malade. Tuer ce qui marche n'améliorera jamais la situation de ce qui échoue. On attaque l'école privée parce que l'école publique est en crise. Mais l'école publique n'est pas en crise parce que l'école privée va bien ; l'école privée est en vogue parce que l'école publique est en crise.

Le niveau baisse. Ce que d'aucuns dénonçaient comme une antienne de grincheux ne voulant pas reconnaître combien nos chers petits anges étaient formidables se révèle dans sa froide vérité. Les enfants d'aujourd'hui sont moins bons que ceux d'hier. Un lent mais implacable délitement creuse l'écart au point que la différence de niveau se compte maintenant en années : un jeune de 4e a en moyenne le niveau d'un élève de 5e des années 1990. Et, chiffre invraisemblable, plus d'un enfant de 4e sur deux ne lit pas correctement. La dernière enquête PISA apporte la confirmation qu'on craignait. La chute est historique en mathématiques chez nos élèves de 15 ans. Le recul est général : les mauvais sont pires que ceux d'autrefois, et les meilleurs d'aujourd'hui sont moins bons que les meilleurs d'hier. On peut se consoler en soulignant que la plupart des pays de l'OCDE connaissent une chute comparable, y compris la Finlande, autrefois citée en exemple. Mais l'Asie, elle, progresse. Et, surtout, la France avait pris de l'avance dans la chute.

Cette chute serait déjà dramatique si elle avait pour seule conséquence la reproduction des inégalités et le blocage de l'ascenseur social. Mais c'est pire. Ces mauvais résultats annoncent l'affaiblissement économique et moral d'un pays qui n'a plus les ressources intellectuelles et les compétences dont il a pourtant plus que jamais besoin face aux défis technologiques. Plus grave encore : ils peuvent faire craindre une sorte d'affaissement civilisationnel dont nous avons hélas déjà pu observer les signes avant-coureurs. Souvenons-nous des dernières paroles du professeur Dominique Bernard quelques minutes avant son assassinat : « manque de goût pour la culture chez les élèves, ignorance, difficulté de transmettre, absence d'attention ». Constat glaçant d'une société où les Lumières s'éteignent. L'école devrait éclairer l'avenir, elle orchestre notre crépuscule.

Le privé : un reste d'excellence à abattre

Que s'est-il passé ? Les causes sont nombreuses et profondes. Nous avons enclenché une spirale mortifère de dégradation des conditions de travail d'enseignants prolétarisés baissant leur niveau, donc celui des élèves, et alimentant la déconsidération du métier. Ce devrait être le plus beau et enviable métier du monde, réservé aux meilleurs d'entre nous, il recrute désormais par *speed dating*. L'effort financier en faveur de l'éducation est plutôt supérieur à celui de nos voisins, mais une part trop importante de ce budget alimente une lourde machine bureaucratique plutôt que des gens devant les élèves. Plus fondamental : l'immigration incontrôlée a créé des zones éducatives où l'absence totale de mixité interdit tout espoir d'intégration scolaire réelle. On part de trop loin et de trop bas, avec des environnements familiaux qui ne peuvent être d'aucune aide. L'école ne peut pas tout, mais on lui a tout demandé, y compris d'éduquer au civisme (on aurait appelé cela autrefois les bonnes manières). Elle échoue désormais même à instruire. On a même ajouté des « cours d'empathie » pour éviter, si possible, que les élèves égorgent leurs camarades. Nous payons quarante ans de dérives idéologiques et organisationnelles et de déni alimenté par un pédagogisme bien-pensant. Elles ont fait de l'éducation nationale

un village Potemkine où on a cru que les diplômes valaient compétences et pouvaient en maquiller la disparition. Lors du débat sur la création de groupes de niveaux afin de remédier à leur hétérogénéité, certains reportages étaient capables de mentionner cette objection sérieusement : cela reviendrait « à stigmatiser les élèves moins bons » ! Ceux qui t'expliquent qu'être plus exigeant à l'école est inutile, que l'excellence n'existe pas, que tout ça est juste « réac », sont d'ailleurs les mêmes qui pleurent sur les différences abyssales de réussite entre écoles, le dysfonctionnement de la méritocratie et la reproduction des inégalités. L'idiocratie est fièrement en marche. Les parents qui le peuvent s'échappent. Comment leur en vouloir ?

Au fond, le privé est attaqué parce qu'il est presque le dernier représentant de l'enseignement d'excellence, plus honni à mesure que le naufrage du public s'aggrave. Le privé fait tache car il n'a pas tourné le dos à ce qui marche. L'excellence, l'autorité, l'exigence. C'est la nouvelle citadelle à abattre. Il faut qu'il participe mieux à la baisse générale du niveau, qu'il prenne sa part de médiocrité. Qu'il s'y dissolve. Pourtant, il n'est pas difficile de se rendre compte que le public n'ira pas mieux si l'on empêche le privé de réussir. Pas plus que le paquebot ne s'arrête de couler si on envoie les canots de sauvetage par le fond.

En accusant le privé, on fait aussi le procès de la liberté d'éduquer ses enfants comme l'on souhaite. L'intrusion de l'État dans tous les aspects de nos vies est si forte que nous finissons par la trouver normale. Elle avait commencé quand il ne s'est plus agi seulement d'instruire mais aussi d'éduquer les enfants. Elle s'est accentuée jusqu'à la folie en culminant dans son inverse : l'interdiction faite aux parents d'instruire eux-mêmes, *via* une limitation draconienne de l'école à la maison. C'est un recul dramatique de nos libertés que l'idée selon laquelle il serait indispensable que l'État impose, au-delà d'un corpus de valeurs communes, une mainmise totale sur ce que nous voulons que nos enfants croient ou sachent. L'État doit suppléer aux parents absents ou peu capables eux-mêmes de transmission, garantir le respect des valeurs fondamentales de la République. Il faut évidemment empêcher les dérives. Mais la liberté doit rester la règle. Il faut s'opposer avec force à l'idée selon laquelle l'État saurait par défaut mieux que les parents comment élever leurs enfants. L'État ne doit pas se faire, ni à travers l'école ni d'aucune façon, précepteur de morale.

Généraliser les performances du privé

La solution de l'école ne serait pas de supprimer le privé, il serait au contraire de l'imiter et d'en généraliser la dynamique et les méthodes.

Refaisons du professeur une figure respectée, bien payée et protégée des humeurs de parents consommateurs. Ne mettons plus l'élève au centre du système, mais bien le savoir, avec lequel les élèves sont appelés à communier. Finissons-en avec l'égalitarisme qui nous interdit de promouvoir l'excellence pour ne pas humilier les mauvais. De la même façon que le travail doit mieux payer que l'inactivité, il faut à nouveau que le savoir soit mieux valorisé que l'ignorance. Cela implique en particulier d'abolir les systèmes de quotas et d'algorithmes d'attribution qui, sous couvert d'égalité des chances, se substituent au seul critère objectif et juste : le niveau. Supprimons l'idée liberticide et contre-productive de « carte scolaire » et mettons de la concurrence dans tout le système.

Si le privé n'était pas contraint par la règle des 20/80 voulant qu'il ne puisse recevoir plus de 20 % des crédits, il serait beaucoup plus important et ne connaîtrait plus ces listes d'attente infinies. Créons un chèque éducation remis à chaque parent et qu'il pourra utiliser dans l'établissement de son choix. Décentralisons radicalement pour donner aux chefs d'établissement la capacité de développer un projet adapté à leur territoire. Abandonnons l'idée qu'il est possible d'imposer un enseignement uniforme sur tout le territoire et laissons-le s'adapter aux situations particulières et aux publics. Il faut renoncer au collège unique et à un système qui conçoit les études supérieures universitaires comme le débouché par défaut. Revalorisons enfin vraiment les filières technologiques et d'apprentissages. Face à la massification des effectifs, nous n'avons jamais eu le courage d'instaurer une vraie sélection à l'entrée dans le supérieur, assortie de critères clairs, équitables et objectifs. C'est pourtant la façon de remplir nos places dans le supérieur la plus juste, la seule socialement utile et la plus efficace pour créer de la mobilité sociale. Aveuglés par le dogme d'une réussite généralisée au baccalauréat censée traduire l'élévation du niveau, alors qu'elle en accompagne l'effondrement, nous gérons la pénurie par l'algorithme.

Depuis Bourdieu, le système éducatif est persuadé que le mérite est un piège. L'objectif est de l'abolir. À coup d'algorithmes opaques, de cartes scolaires, de contraintes bureaucratiques inouïes, on rend le niveau réel secondaire. Conséquence : pour fuir l'arbitraire, les meilleurs se sauvent de plus en plus dans les établissements sélectifs à l'étranger.

Comme toujours en France, on a tout essayé sauf ce qui marche. L'éducation n'a pas besoin d'en finir avec le privé, mais d'accompagnement plus personnalisé, d'exigence et de concurrence. ●

www.constructif.fr
Retrouvez l'intégralité des numéros en téléchargement sur le site Internet.

Pistes d'évolution, voies de changement

43 **Éducation : ce qui marche, ce qui ne marche pas**
Richard Robert

47 **Limiter drastiquement le recours aux écrans**

50 **Heurs et malheurs de l'éducation positive**
Béatrice Kammerer

53 **Favoriser l'autonomie des établissements**
Axelle Girard

56 **Revoir la notation des élèves**
Hippolyte d'Albis

59 **Dépasser les contradictions de la « réussite pour tous »**
Guillaume Prévost

64 **Renforcer, par la formation, l'attractivité du métier d'enseignant**
Géraldine Farges et Loïc Szerdahelyi

67 **Quatre scénarios pour l'enseignement à l'horizon 2050**
Cécile Désaunay

71 **L'implication du Bâtiment dans l'enseignement professionnel**
Christophe Possémé

Richard Robert
Éditeur de Telos (Telos-eu.com)

Éducation : ce qui marche, ce qui ne marche pas

Le monde de l'éducation fourmille d'idées, de modèles et d'expériences. Or toutes les recettes ne sont pas forcément bonnes, ni importables dans le système français. Si celui-ci peut encore fournir quelques exemples d'excellentes pratiques, il peut aussi s'inspirer intelligemment de ce qui a été réalisé et éprouvé ailleurs.

Dans la vaste littérature scientifique consacrée à l'éducation[1], une expression surnage, qui résume à la fois les inquiétudes du public et celles des chercheurs : *what works* ?

Cette interrogation traduit d'abord le souci grandissant de l'efficience de dépenses d'éducation, qui, massification aidant, représentent désormais une part significative du PIB : en France, 7 % en 2022. L'État est le premier financeur (57 %), devant les collectivités territoriales (23 %), les entreprises (10 %) et les ménages (10 %)[2]. L'éducation, enfin, est le premier poste du budget de l'État.

Mais l'éducation est aussi un investissement, et c'est le deuxième souci : assurer l'avenir des enfants, et avec eux celui du pays, dans une économie mondiale animée par un mélange de compétition et d'innovation, où aucune position n'est assurée durablement et où le « capital humain » est perçu comme une des rares garanties de trouver et de conserver sa place dans un jeu incertain. Le modèle de Singapour, souvent évoqué, est indissociable d'une montée en gamme qui a vu un pays du tiers-monde atteindre en deux générations un haut niveau de développement.

Dans une concurrence mondiale qui s'intensifie, la performance des systèmes éducatifs est elle-même objet de comparaisons internationales. Pour des pays comme les États-Unis ou la France, les enquêtes PISA et *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) font régulièrement apparaître d'humiliantes sous-performances, qui amènent un intense débat public sur les questions éducatives.

Les systèmes éducatifs portent des enjeux pluriels : ils doivent à la fois produire du capital humain, former des citoyens et civiliser la jeunesse, intégrer les migrants. Ils doivent tenir une promesse d'égalité qui est au cœur de toutes les sociétés démocratiques, tout en assurant une fonction de sélection ; mais aussi engager les individus dans la « formation tout au long de la vie », qui s'impose désormais aux individus et aux États comme une ardente obligation.

Dans ces conditions, la question « *what works ?* » trouve naturellement ses limites. Tout d'abord, atteindre un objectif amène parfois à en manquer un autre. Ensuite, les bonnes pratiques qu'on serait tenté d'importer d'autres pays sont souvent associées à des éléments sociaux qui, eux, ne sont pas importables. Chaque société a ses caractéristiques propres. Les modèles qu'on identifie en Asie ou en Europe du Nord ne s'appliquent pas forcément à l'Europe de l'Ouest[3]. En outre, certains succès peuvent cacher des faiblesses. Néanmoins, des réussites existent, dont on peut s'inspirer ou à partir desquelles on peut réfléchir. Et, surprise, certaines de ces réussites sont sous nos yeux. On les déclinera ici par classes d'âge, en se fixant comme limite la fin de l'enseignement secondaire.

0-6 ans

Entre la petite enfance et la fin de la maternelle, les différences sont très sensibles d'un pays à l'autre, et même d'une famille à l'autre. Les enjeux principaux, au-delà du bien-être, qui est la condition majeure d'un développement harmonieux, sont l'acquisition du langage et l'apprentissage de la sociabilité. Trois bonnes pratiques sont identifiées.

Crèche : la voie québécoise ou le choix de la qualité
Si l'offre de crèches est bien développée en France, une incertitude demeure sur les enjeux : s'agit-il de simples garderies, dont la visée serait de permettre aux parents de reprendre un travail plus rapidement ? Ou de vrais lieux d'éducation ? Le premier enjeu appelle

1. Pour un tour d'horizon particulièrement solide, du point de vue économique mais aussi plus largement, voir Luc Behaghel, Julien Grenet, Marc Gurgand, *Économie de l'éducation*, Paris, La Découverte, « Repères », 2023.
2. Ministère de l'Éducation nationale, *Note d'information* nº 23.43, octobre 2023.
3. Voir Paul Smeyers et Marc Depaepe (dir.), *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*, Berlin, Springer, 2006.

une réponse quantitative, le second une réponse qualitative[4]. Confronté à la même problématique, le Québec a fait depuis 1998 un choix fort en faveur de la qualité avec les « centres de la petite enfance ». En jeu : pas seulement le bien-être des petits, mais leurs « compétences émotionnelles et sociales », afin de stimuler leur empathie, ainsi que leur développement cognitif, ce qui permet d'éviter, en aval, les risques de décrochage scolaire. Deux différences majeures avec le système français marquent cette réussite : le taux d'encadrement des enfants, plus élevé, et la formation des professionnelles, avec davantage de vraies puéricultrices.

Maternelle : le modèle nordique et le développement de l'attention

Les pays nordiques ont en commun d'insister sur l'expérience de l'école maternelle, qui conditionne la suite. L'idée fondamentale est de développer l'attention et la capacité de concentration, cruciales pour les apprentissages futurs. Deux éléments sont structurants : l'attention *donnée* aux enfants, tout d'abord, avec un faible nombre d'élèves par enseignant : 10 en Finlande, contre une moyenne de plus de 22 dans les maternelles françaises[5]. L'accent mis sur les activités initiées par l'enfant ensuite, avec l'idée qu'on apprend à se concentrer à partir de ce qui nous intéresse.

Famille, institutions, et nombre de mots

Et la famille ? Comme le note le rapport final d'une importante étude britannique menée entre 1997 et 2004, « ce que *font* les parents est plus important que ce qu'ils *sont*, pour le développement des enfants : les activités d'apprentissage à domicile entreprises par les parents sont plus importantes pour le développement intellectuel et social des enfants que la profession, l'éducation et la formation des parents[6] ». Il y a vingt ans, Betty Hart et Todd R. Risley ont passé deux ans et demi à observer 42 familles avec des enfants de 1 à 2 ans, pendant une heure par mois, pour comprendre leur quotidien. Les conclusions de ces travaux[7] étaient terribles : à l'âge de 3 ans, les enfants de familles bénéficiant de l'aide sociale avaient un vocabulaire de 525 mots, tandis que les enfants de familles CSP + avaient un vocabulaire de 1 116 mots. Les chercheurs suggérèrent que cette différence s'expliquait par le fait que les premiers avaient entendu en moyenne 616 mots par heure, contre 2 153 pour les seconds. Un écart de 30 millions de mots en quatre ans ! Cela donne une piste aussi bien pour les familles, dans leurs pratiques (l'inattention induite par les portables ne touche pas que les enfants !) ou le choix des modes de garde (quand la nounou, elle aussi, passe son temps sur son portable), que pour les institutions, qui peuvent remédier à ces situations. En France, la maternelle obligatoire (depuis septembre 2019) est, à cet égard, une bonne idée. Des nounous et des parents qui parlent aux enfants, des professionnels plus qualifiés et plus nombreux, sont aussi des enjeux.

L'école primaire

À l'école primaire, les enjeux se déplacent vers les apprentissages formels, avec comme visée principale que tous les élèves acquièrent les savoirs fondamentaux – lire, écrire, compter – qui leur permettront de poursuivre leur scolarité mais aussi de vivre en société.

Les rythmes scolaires, de la Finlande à Épinal

Un facteur bien identifié est la question des rythmes scolaires, une des principales différences entre la Finlande, qui réussit bien dans les classements internationaux, et la France, qui réussit mal. En Finlande, les élèves de 7 à 8 ans passent 608 heures par an à l'école, contre 926 en France. L'année scolaire finlandaise dure 38 semaines contre 36 en France ; la semaine de classe dure cinq jours, soit en moyenne 190 jours de classe pour les écoliers finlandais contre seulement 144 pour les Français[8]. Les rythmes scolaires français sont très éloignés des besoins biologiques et psychophysiologiques des enfants, ce qui nuit à leur développement et à leurs résultats scolaires. En cause : trop d'heures de cours, la semaine de quatre jours (qui concerne 93 % des communes aujourd'hui), trop de semaines de vacances (un héritage de la France rurale des années 1880). En attendant une grande réforme, des initiatives locales pourraient être autorisées. Avant 2008, les écoles d'Épinal assuraient 22 heures 30 d'enseignement (au lieu de 26 heures), et il y avait trois semaines de moins de vacances d'été.

Taille des classes : un modèle français ?

En 2006, une étude de Thomas Piketty et Mathieu Valdenaire avait fait du bruit dans le Landerneau des sciences de l'éducation, en documentant un effet significatif de la taille de la classe sur la réussite des élèves français, en primaire surtout. D'autres travaux ont été menés, avant et après, et on peut préciser le tableau aujourd'hui. Une recension de neuf études par l'Institut des politiques publiques souligne des résultats significatifs pour un passage de 24 à 12 élèves à l'école primaire, avec une amélioration des performances scolaires de 20 % à 30 % en fin d'année[9]. La généralisation de cette expérience en France depuis 2017 a permis un considérable retour d'expérience, qui fait apparaître plusieurs éléments : les effets vraiment mesurables se concentrent sur les élèves des quartiers les plus défavorisés ; ils sont très nets en français, beaucoup moins en mathématiques ; le changement d'échelle demande aux professeurs de mettre en œuvre de nouvelles méthodes, ce qui appelle un effort de formation. Mais la France, ici, apparaît comme un modèle de réforme pour d'autres pays.

4. Voir Julien Damon, « Réussir le service public de la petite enfance », *Les Échos*, 26 avril 2024.
5. Centre d'observation de la société, « Maternelle, primaire : la France est l'un des pays où le nombre d'élèves par classe est le plus élevé parmi les pays riches » (16 décembre 2022), www.observationsociete.fr/education/divers-educ/taille-classe-mater-primaire/.
6. Kathy Sylva et al., *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project : Final Report*, novembre 2004. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf. Betty Hart et Todd R. Risley, « The early catastrophe », *Education Review*, vol. 17, nº 1, 2003.
8. Sandrine Turkieltaub, « Le modèle finlandais, la solution contre le décrochage scolaire ? », *Journal du droit des jeunes*, nº 310, 2011. www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2011-10-page-37.htm.
9. Adrien Bouguen, Julien Grenet et Marc Gurgand, « La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ? », Institut des politiques publiques, 2017. https://hal.science/hal-02453596/document.

Maths : Singapour toujours ?
Le modèle de Singapour est une invention américaine… De quoi est-il question ? D'un processus d'apprentissage en trois étapes : concrète (manipulation), imagée (représentation), abstraite (mise en nombre). Or, si cette approche a bien été développée à Singapour, sa popularisation traduit surtout l'inquiétude des Américains face au faible niveau de leurs élèves en maths. Son adoption massive en France n'a eu jusqu'à présent aucune incidence sur les résultats des petits Français, qui, comme dans le reste du monde, ont tendance à baisser. Elle pourrait par ailleurs être préjudiciable aux « bons en maths », qui trouvaient jusqu'ici dans le système français un lieu idoine pour développer leur excellence. En cause : la modélisation, limitée à un schéma en barres que l'on met à toutes les sauces, ne favorise pas la mise en place du raisonnement mathématique. En CM2, notamment, il y a peu de problèmes pour lesquels, dans la méthode de Singapour, on attend une solution rédigée et articulée en plusieurs étapes. Peu de problèmes aussi où il faut tester des hypothèses. La méthode convient bien aux élèves moyens, mais moins aux très bons, pour lesquels l'enjeu est d'apprendre à mettre des mots sur leurs intuitions mathématiques et de développer leur raisonnement.

CHARTER SCHOOLS : VIVE L'EXPÉRIMENTATION !

Un serpent de mer des débats français sur l'éducation est l'autonomie des établissements, que tout le monde réclame et dont personne ne veut. La question est plutôt posée dans les collèges. Mais elle a trouvé un modèle à l'école primaire, avec les *charter schools* aux États-Unis. Le principe : financement sur fonds publics, gratuité, mais gestion privée. Plutôt que de faire partie d'un district scolaire public, qui dicte les programmes et les normes, ces écoles fonctionnent de manière autonome grâce à des accords individuels *(charters)*, signés avec l'État ou les autorités locales, qui fixent les règles et les normes de performance des élèves. Les écoles peuvent adapter leur programme d'études, leur taux d'encadrement ou leur politique disciplinaire. Les résultats semblent généralement positifs, mais sont discutés ; par construction, chaque école expérimentant, on peut s'attendre à des résultats positifs ici, et négatifs là. Mais il s'y invente des pratiques et elles ont trouvé leur public : 15 % des élèves les fréquentent. Une critique : cette offre d'enseignement se plie aux demandes « politiques » des parents, progressistes pour certains établissements, conservatrices pour d'autres, et la polarisation de la société américaine s'en trouve renforcée.

Collège et lycée

Au collège et au lycée, les problèmes se déplacent vers le risque de décrochage, la qualité de l'orientation, les questions de discipline et de violence. On prendra trois points emblématiques.

Uniforme : illusion asiatique et étude californienne
Dans de nombreux pays occidentaux, le port de l'uniforme est vu comme une solution à un ensemble de problèmes allant du manque de concentration à la violence, en passant par les déprimes adolescentes. En vue : les performances remarquables des systèmes asiatiques, où le port de l'uniforme est plus répandu. Deux raisonnements sont tenus : le premier porte sur le renforcement de la discipline ; le second insiste sur le gommage des différences socio-économiques et des hiérarchies et concurrences liées aux vêtements, qui distraient et amènent des conflits. Mais les études menées depuis la fin des années 1990 dans les pays anglo-saxons qui ont tenté l'expérience présentent des résultats contradictoires[10]. On invoque souvent le cas du *Long Beach Unified School District* en Californie, où on avait observé une réduction substantielle du comportement criminel des élèves ; mais ce changement ne s'était pas produit de manière isolée et le port de l'uniforme n'avait aucune incidence prouvable. De la même façon, les uniformes asiatiques ne sont qu'un élément d'un contrôle social qui a des effets bénéfiques, mais aussi négatifs. Comme le raconte le Prix Nobel Esther Duflo[11] : « J'ai rencontré le ministre de l'Éducation en Corée et je l'ai félicité pour ses scores au PISA. Il m'a répondu d'un air peiné que les scores masquaient de graves dysfonctionnements du système éducatif. L'enquête PISA montre que les élèves, mis sous une pression extrême, sont malheureux à l'école. Les employeurs se plaignent qu'ils manquent d'initiative. Comme quoi, il n'y a pas de système ni de solution miracle : il faut sans cesse expérimenter pour améliorer les choses ! »

Alternance : un secret du modèle allemand
Le bel essor de l'apprentissage en France, ces dernières années, est un succès dont on peut se féliciter, avec des effets sur l'insertion professionnelle et le rattrapage des « décrocheurs », mais les résultats les plus remarquables se concentrent dans le supérieur. Le niveau CAP reste marqué par les faiblesses

10. Gwen Dewar, « School uniforms : What does the research tell us ? », *Parenting Science*, 2022. https://parentingscience.com/school-uniforms-what-does-research-tell-us/.
11. Esther Duflo, « Classement PISA, la "méthode de Singapour" est-elle la solution ? », *Le Biais d'Esther Duflo*, France Culture, 8 janvier 2024. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-biais-d-esther-duflo/classement-pisa-la-methode-de-singapour-est-elle-la-solution-6353091.

traditionnelles : orientation par défaut, décrochage, niveau trop faible. Le modèle allemand fait rêver. Est-il exportable ? À côté des aspects culturels et des différences de tissu économique (les CAP sont très liés à l'artisanat en France, l'apprentissage allemand est lié aux PME industrielles), Éric Davoine et Ludger Deitmer[12] notent un important élément institutionnel, qui pourrait nourrir une réforme : « L'entreprise joue un plus grand rôle en Allemagne, puisqu'elle a le rôle de formateur au même titre que le lycée professionnel *(Berufsschule)*. Une partie de la formation se fait sur le poste de travail, où l'apprenti apprendra des tâches et développera des compétences qui sont définies par un référentiel de métier *(Berufsbild)*. Le rôle de l'entreprise se traduit par une part des investissements des entreprises dans la formation plus grande en Allemagne qu'en France, mais aussi par un pouvoir plus important dans la conception et dans la validation des formations, comme la délivrance de diplômes par les représentants des entreprises (chambres de commerce et d'industrie ou chambres de métiers) et non par l'État, comme en France. »

Décrochage : la méthode portugaise

Autour de 2010, le taux de décrochage scolaire au Portugal était de 13 %. Il est redescendu à 7 % en 2022[13], et le pays a gagné des places dans le classement PISA. Comment ? Toute une série de mesures a été mise en œuvre : rien d'inattendu, mais une politique cohérente et volontariste. Les maths, identifiées comme un facteur de décrochage, ont été renforcées en augmentant le nombre d'heures. Des postes d'éducateurs présents dans les classes ont été créés pour faire respecter la discipline dans les zones difficiles. Les élèves les plus faibles se voient proposer à 15 ans des cours de « seconde chance », coorganisés par le ministère de l'Éducation et celui du Travail, et qui donnent un certificat scolaire. La formation et l'accompagnement des enseignants ont été revalorisés, et l'enseignement professionnel a été amélioré en impliquant davantage les entreprises.

FILLES, SCIENCES ET *ROLE MODELS*

Comment développer l'appétence des filles pour les sciences ? L'économiste Xavier Jaravel[14] a montré l'importance de cette question pour notre avenir économique. Il pointe aussi les effets spectaculaires d'une initiative de la Fondation L'Oréal, qui a mobilisé des moyens importants pour envoyer des « ambassadrices » scientifiques dans les classes de seconde et de terminale en France. Les résultats sont impressionnants, notamment pour stimuler l'ambition des meilleures : « Parmi les 25 % des élèves obtenant les meilleurs résultats en maths au bac S, 37 % des filles des classes visitées se sont orientées vers une prépa scientifique, contre seulement 24 % dans les classes témoins. »

12. Éric Davoine et Ludger Deitmer, « La formation duale allemande par apprentissage : un modèle exportable ? », *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, vol. 10, nº 1, 2020. https://oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formation-duale.pdf.
13. Gouvernement portugais, « Portugal was the country that most lowered early school dropouts since 2015 », 23 mai 2023. https://www.portugal.gov.pt/en/gc23/communication/news-item?i=portugal-was-the-country-that-most-cut-early-school-dropouts-since-2015.
14. Xavier Jaravel, *Marie Curie habite dans le Morbihan. Démocratiser l'innovation*, Paris, Seuil, coll. « La république des idées », 2023.

Limiter drastiquement le recours aux écrans

Face à la prolifération générale des écrans de toute nature et à l'exposition généralisée des enfants aux réseaux sociaux, le président de la République a reçu, le 30 avril 2024, les conclusions d'une commission d'experts qu'il avait installée au début de l'année.

Sous un titre faisant un clin d'œil judicieux à Proust, « À la recherche du temps perdu », ce rapport sur l'impact de l'exposition des jeunes aux écrans contient une série de propositions fortes, tous azimuts, dans le domaine éducatif en particulier[1].

Il est vrai que l'omniprésence numérique, à la maison, dans les cours de récréation, dans les transports en commun, voire dans les salles de classe, conduit à une obstruction de l'attention et à une distraction globale, avec addiction aux écrans et à leurs contenus. Le numérique, avec ses usages compulsifs, montre et entretient la pornographie, la violence, l'hébétude. Il alimente, si on peut dire, la sédentarité et l'obésité. Il déshumanise des métiers comme ceux de soignants ou d'enseignants[2]. Pour une hygiène numérique accrue, il importe de savoir se contrôler, de ne pas laisser ces appareils dans les chambres à coucher. Du côté des parents, des efforts sont à consentir pour gérer les enfants mais aussi pour se comporter de manière exemplaire.

Constats

Le préambule du rapport mérite d'être repris *in extenso*.

« La technologie a la capacité d'émanciper les enfants, de les libérer, parce qu'elle leur permet d'accéder plus librement et plus facilement à la connaissance. On peut aussi espérer qu'elle soit facteur d'égalité sociale réelle, parce qu'elle donne accès à la même connaissance, quel que soit l'environnement de l'enfant qui se connecte, quel que soit le prix de l'appareil qu'il utilise. Pour la première fois, sur un sujet donné, un enfant peut en savoir plus que son parent, que son professeur ou que son ministre.

Mais, comme tout ce qui est façonné par l'homme, la technologie a aussi la faculté d'être utilisée pour enfermer, aliéner, soumettre les enfants.

Après trois mois de travaux, la commission a acquis la conviction qu'elle devait assumer un discours de vérité pour décrire la réalité de l'hyperconnexion subie des enfants et des conséquences pour leur santé, leur développement, leur avenir, pour notre avenir aussi… Celui de notre société, celui de notre civilisation, et peut-être même celui de notre humanité.

La commission a été bousculée par les constats qu'elle a eu à faire sur les stratégies de captation de l'attention des enfants, où tous les biais cognitifs sont utilisés pour enfermer les enfants sur leurs écrans, les contrôler, les réengager, les monétiser. Elle a été alarmée par certaines représentations, de la femme par exemple, que le numérique hyperamplifie, et par ce qu'il peut imposer aux jeunes filles dans leur vision d'elles-mêmes ou des comportements attendus d'elles.

1. Le rapport est disponible sur le site de l'Élysée : www.elysee.fr/admin/upload/default/0001/16/fbec6abe9d9cc1bff3043d87b9f7951e62779b09.pdf.
2. Sur les constats, voir l'ouvrage dirigé par une des vice-présidentes de la commission, Servane Mouton (dir.), *Humanité et numérique. Les liaisons dangereuses*, Paris, Apogée, 2023.

Préempter ce nouveau marché, dans lequel nos enfants sont devenus la marchandise, est le nouvel axe de développement de quelques sociétés du numérique. Nous voulons leur dire que nous les avons vues et que nous ne pouvons les laisser faire.

Ce peuplement de l'espace numérique par les enfants, cette migration du réel vers le virtuel, se fait trop souvent de manière isolée, sans parent et sans aucune sécurité. Nous devons leur redonner la main, pour mieux les accompagner, pour mieux les protéger, pour leur redonner leur place.

Nous devons aussi, tout adulte que nous sommes, nous remettre à hauteur de ce temps de l'enfance : nos enfants ne sont pas des petits adultes, ils ont besoin de jouer, ils ont besoin que les adultes oublient leur portable pour leur donner du temps, ils ont besoin de dialoguer avec les grands et de les retrouver disponibles, à la maison, dans les parcs, pendant leurs activités, dans les villes comme dans les campagnes.

Face à la marchandisation de nos enfants, la commission propose de reprendre le contrôle des écrans, pour remettre l'enfant au cœur de notre société et lui permettre de grandir et de se réaliser en toute liberté. »

Propositions

En réponse, la commission avance une trentaine de propositions, dont on relaie ici celles ayant trait, directement ou indirectement, à l'enseignement :

- Protéger les jeunes enfants de moins de 6 ans de l'exposition aux écrans, notamment dans les lieux d'accueil (crèches, assistantes maternelles, école maternelle).
- Organiser une prise en main progressive des téléphones :
  - avant 11 ans : pas de téléphone ;
  - à partir de 11 ans : téléphone sans connexion Internet ;
  - à partir de 13 ans : téléphone connecté sans accès aux réseaux sociaux ;
  - à partir de 15 ans : accès complémentaire aux réseaux sociaux éthiques.
- Définir et piloter une politique d'équipements numériques respectueuse des enfants et réconciliant les enjeux de santé, de pédagogie, d'éducation et d'environnement.
- Associer systématiquement le déploiement des programmes et des ressources numériques éducatifs dans un cadre scolaire à une expérimentation, une étude d'impact préalable avant diffusion plus large et à une formation des enseignants à leurs usages pédagogiques.
- Permettre aux enseignants de maîtriser les fondamentaux du numérique, les enjeux de la citoyenneté numérique et les usages pédagogiques du numérique dès leur formation initiale et garantir tout au long de leur carrière la possibilité d'actualiser leurs connaissances.
- Garantir l'accès aux outils numériques adaptés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, les enfants éloignés de l'école ou les situations de rupture de continuité pédagogique.
- Labelliser les solutions numériques éducatives ayant validé scientifiquement leur impact positif sur les apprentissages et les mettre à disposition des enseignants *via* une interface dédiée et sécurisée.
- Renforcer l'application de l'interdiction des téléphones au collège, et systématiser dans chaque lycée un cadre partagé sur la place et l'usage des téléphones dans la vie de l'établissement.
- Former et informer les élèves dès l'école élémentaire puis tout au long de leur scolarité, de façon appropriée selon leur âge, au numérique, à son modèle, à ses contenus, à ses usages, aux opportunités qu'il offre et aux dangers qu'il peut présenter.
- Renforcer l'éducation à la santé, et spécifiquement :
  - aux enjeux du sommeil et assumer en conséquence d'ouvrir la réflexion pour une meilleure adaptation des organisations scolaires aux besoins physiologiques des jeunes ;
  - aux risques liés à la sédentarité et à l'insuffisance d'activité physique, et en conséquence mieux mobiliser les cours d'éducation physique et sportive pour un suivi renforcé des enfants ;
  - aux risques concernant la vue en multipliant les occasions de sortie à l'extérieur.

- Peupler l'espace public d'alternatives aux écrans pour les enfants, et redonner à ces derniers toute leur place, y compris bruyante.

Perspective internationale

Quelques jours après la remise de ce rapport français, l'OCDE publiait son propre travail sur les impacts, très négatifs, des écrans sur les élèves[3]. Ce rapport participe au mouvement qui appelle à plus de régulation dans l'usage des téléphones portables, notamment à l'école.

Les résultats clés de cette analyse, reposant sur l'enquête PISA, méritent aussi d'être présentés *in extenso*.

«
- L'utilisation excessive d'appareils numériques à des fins de loisirs en classe peut avoir un impact négatif sur les résultats scolaires des élèves.
- 58 % des élèves français, majoritairement en classe de seconde, ont déclaré avoir été distraits par l'utilisation d'appareils numériques pendant au moins quelques cours de mathématiques.
- 59 % des élèves de l'OCDE ont déclaré avoir été distraits par d'autres élèves utilisant des téléphones, des tablettes ou des ordinateurs portables pendant au moins quelques cours de mathématiques.
- Les élèves qui ont déclaré avoir été distraits par des camarades utilisant des appareils numériques dans certains, la plupart ou tous les cours de mathématiques obtiennent des scores nettement inférieurs en mathématiques.
- 29 % des élèves ont déclaré utiliser un smartphone plusieurs fois par jour alors que le téléphone était interdit au sein de leur établissement scolaire, en moyenne dans les pays de l'OCDE ; 21 % ont déclaré en utiliser un tous les jours ou presque.
- 43 % des élèves français ont déclaré se sentir nerveux ou anxieux lorsque leur téléphone n'était pas à proximité.
- L'environnement numérique offre des opportunités éducatives mais présente également des risques tels que le cyberharcèlement, l'exposition à des contenus inappropriés ou encore des problèmes de protection de la vie privée.
- Des études ont montré un lien positif entre les capacités de lecture et d'écriture des enfants et le temps passé à regarder un écran en famille, mais ce lien est négatif lorsque ce visionnage était réalisé seul.
- Des politiques telles que l'interdiction des smartphones peuvent contribuer à réduire les distractions, mais une application efficace et d'autres stratégies sont nécessaires pour créer des environnements d'apprentissage ciblés.
- L'accès à la technologie numérique est essentiel pour l'éducation mais des efforts devraient être faits pour s'assurer que tous les élèves ont accès aux outils et ressources numériques nécessaires avec le soutien et la supervision adaptés à leur âge. »

Toujours dans le contexte international, l'ouvrage d'un psychologue américain, sorti début 2024, connaît un fort retentissement[4]. Son auteur observe à la fois des enfants surprotégés physiquement, par des parents inquiets des expériences extérieures de leur progéniture, et surexposés mentalement, par l'omniprésence des écrans désormais au cœur de leurs expériences intérieures. Si le livre fait débat dans les cercles spécialisés, ses préconisations vont dans le sens de celles des experts français et de ceux de l'OCDE. Ses principales recommandations : pas de smartphone avant le lycée, pas de réseaux sociaux avant 16 ans, pas de téléphone portable à l'école, plus de responsabilités et d'indépendance des enfants dans le monde réel.

Depuis la sortie de ces travaux, le gouvernement français réfléchit à expérimenter une « pause numérique totale » au collège. Les élèves déposeraient leur téléphone à l'entrée de l'établissement et le récupéreraient à la sortie.

3. Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, *Élèves et écrans : performance académique et bien-être*, Paris, OCDE, mai 2024. www.oecd.org/pisa/aboutpisa/French V3_WEB.pdf.
4. Jonathan Haidt, *The Anxious Generation. How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*, New York, Penguin Press, 2024.

Béatrice Kammerer
Journaliste, auteur de *Calme, ferme et bienveillant* (Larousse, 2024)

Heurs et malheurs de l'éducation positive

Tantôt adulée, tantôt détestée, l'éducation positive est devenue en quelques années un sujet hautement épidermique, cristallisant les espoirs et les contradictions qui traversent aujourd'hui les débats autour de l'éducation des enfants.

« La parentalité positive respecte les besoins et les droits des enfants et des parents, donc on ne peut pas être contre », affirmait en 2020 la psychothérapeute Isabelle Filliozat, figure de proue de l'éducation positive, au micro de France Culture. « L'éducation positive prône un bain incestuel » et un « déni de la différence des générations », répliquait de son côté la psychologue et psychanalyste Caroline Goldman en 2023 dans les colonnes de *Charlie Hebdo*. Que s'est-il passé en moins de trois ans pour que l'éducation positive passe d'un idéal incontesté perçu comme indispensable pour faire grandir des enfants plus à même d'exprimer tout leur potentiel, à un véritable péril civilisationnel, propre à instituer une génération d'enfants tyrans, asociaux et ingérables ? Pour le comprendre, il faut revenir aux origines de ce courant éducatif.

Rêver la parentalité du XXIe siècle

Vous aurez beau parcourir les livres de pédagogie du XXe siècle, vous ne trouverez aucune mention de cette fameuse « éducation positive » qui fait aujourd'hui couler tant d'encre. Et pour cause, son acte de naissance remonte précisément à 2006, lorsque le Conseil de l'Europe missionne un collectif de scientifiques pour tenter de formuler un ensemble de standards éducatifs consensuels définissant la mission du parent. Car il n'aura échappé à personne qu'éduquer un enfant dépend avant tout du contexte dans lequel celui-ci grandit : les connaissances, les compétences et les attitudes à acquérir pour devenir adulte sont évidemment différentes selon que notre quotidien consiste à échapper aux dents d'un tigre, à survivre à de harassantes journées de labeur au fond de la mine, ou à se préserver du management toxique de son n + 1. Pour les experts du Conseil de l'Europe, la parentalité du futur, qu'ils baptisent « parentalité positive », se devait avant tout de mieux tenir compte de l'adoption, en 1989, de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDH), qui avait élevé ce dernier au rang de personne à part entière, reconnaissant son droit à être protégé, soigné et respecté, et bouleversant, au passage, sa place dans la société et le rôle des éducateurs. Quatre piliers structurent, selon cette approche, la mission du parent « positif » : la nécessité de prendre en compte les besoins affectifs de l'enfant, de tenir compte de son opinion et de son vécu, de renforcer son pouvoir d'agir et de lui fixer, en renonçant aux châtiments corporels, un ensemble de règles et de limites sécurisantes. Jusque-là, difficile d'être contre !

Une filiation idéologique complexe

Il serait pourtant caricatural de réduire l'éducation positive à une invention *ex nihilo* de scientifiques idéalistes, car, si la terminologie est récente, sa philosophie prend, quant à elle, racine dans des courants de pensée bien antérieurs. Le plus souvent cité est celui de la « discipline positive » initié aux États-Unis dès les années 1980 par la psychologue américaine Jane Nelsen. Fustigeant tant le laxisme que l'autoritarisme, cette méthode défend la nécessité de responsabiliser l'enfant par des sanctions constructives (par exemple : réparer ce qu'on a cassé) et de s'appuyer sur son désir d'appartenance au groupe pour cultiver ses comportements prosociaux. Une autre influence majeure, également venue d'outre-Atlantique, est celle des approches éducatives dérivées des théories de Carl Rogers, un psychologue américain très célèbre du XXe siècle. Parmi elles, on peut citer la « communication non violente » du psychologue Marshall Rosenberg, « l'écoute active » du psychologue Thomas Gordon, ou encore la méthode « parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent » d'Adele Faber et Elaine Mazlish. Toutes visent l'amélioration de la communication entre parents et enfants en vue de susciter la coopération de ces derniers, tout en évitant

aux premiers de recourir à la coercition (menaces, remontrances, punitions). On doit à ces approches des conseils éducatifs aujourd'hui largement diffusés tels que celui d'offrir des choix plutôt que donner des ordres (« tu préfères manger tes légumes avec ou sans ketchup ? » plutôt que « mange tes brocolis ! ») ou encore celui de préférer juger les actes et non les personnes (« ce n'est pas gentil de taper son frère » plutôt que « tu n'es pas gentil »). Il reste enfin à mentionner, parmi les théories fondatrices de l'éducation positive, la psychologie positive, une branche de la psychologie dédiée à l'étude des déterminants du bonheur et de la résilience, née à la toute fin du XXe siècle sous l'impulsion du chercheur américain en psychologie Martin Seligman. Cette discipline a particulièrement contribué, en France, à populariser, auprès des parents et des enseignants, l'importance de l'éducation aux émotions (apprendre à les reconnaître, à les nommer, à les réguler).

En Europe aussi

Autant d'influences qui ont souvent laissé penser, à tort, que l'éducation positive n'était finalement qu'une éducation « made in USA », possiblement mal traduite, mal comprise ou tout du moins mal adaptée à notre contexte social. Ce serait pourtant oublier que la cause enfantine a non moins été plaidée dans la langue de Molière ! Si on pense spontanément à la pédiatre et psychanalyste Françoise Dolto, qui, dès les années 1960, exhortait à la radio les parents à dialoguer avec leur bébé et à questionner leur cadre d'interdits, on oublie souvent de rappeler l'impact du mouvement pour l'« éducation nouvelle », dont les figures de proue, telles que Maria Montessori ou Célestin Freinet, n'ont cessé, dès le début du XXe siècle, d'imaginer de nouvelles manières d'éduquer l'enfant, plus respectueuses de son rythme, de ses capacités et de son rapport spécifique au monde. Terminons ce tour d'horizon en évoquant le travail de la psychanalyste suisse Alice Miller, régulièrement citée par les partisans de l'éducation positive comme la pionnière de la dénonciation des violences éducatives dites « ordinaires » – telles que les fessées et les claques –, qui se distinguent des simples maltraitances par leur finalité, supposément éducative. Loin de confirmer cette vertu, elle met en lumière, dès les années 1980, que ces violences ont en réalité émaillé l'enfance de bien des tortionnaires et dictateurs et suggère qu'elles puissent avoir été en partie à l'origine de leurs exactions.

La *success story* de l'éducation positive

Ces multiples courants militants auraient néanmoins pu rester dans l'ignorance les uns des autres si le Conseil de l'Europe ne leur avait pas offert, grâce au concept d'éducation positive, l'occasion de s'unir sous une bannière unique et pour le moins séduisante (qui rêverait d'être un parent « négatif » ?). Il faudra pourtant attendre la publication de deux best-sellers, *J'ai tout essayé,* de la psychothérapeute Isabelle Filliozat, en 2011, et *Pour une enfance heureuse,* de la pédiatre Catherine Gueguen, en 2014, chacun écoulés à plusieurs centaines de milliers d'exemplaires, pour que le terme fasse florès. L'offre à destination des parents et des enseignants se multiplie à vitesse grand V : ateliers, conférences, formations, livres, magazines, portant sur l'éducation positive et ses avatars, tels que la parentalité bienveillante ou l'éducation non violente, d'abord en présentiel puis rapidement par le biais de webinaires en ligne. Chacun y va de ses outils et de ses astuces pour proposer aux parents des méthodes censées leur permettre d'éduquer sans crier, sans punir et, bien sûr, sans frapper. Pour le sociologue Nicolas Marquis, c'est un véritable boum : « Entre 2010 et 2015, on est passé en France d'à peine quelques dizaines d'articles de presse par an à près d'un millier, dont plus de 90 % étaient élogieux à l'égard de l'éducation positive », affirme-t-il dans les colonnes du magazine *Sciences humaines* (no 361, août-septembre 2023).

Une institutionnalisation progressive

L'école n'échappe évidemment pas à cette tendance : si l'institution reste toutefois méfiante face à la terminologie « éducation positive », jugée trop équivoque, c'est le concept de « bienveillance » qui fait son entrée en 2014 dans les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale. Parallèlement, le site de l'Innovathèque, bibliothèque des expérimentations pédagogiques de l'Éducation nationale, recense un nombre croissant d'initiatives centrées sur le bien-être de l'enfant et le développement de ses compétences psychosociales, telles que sa capacité à gérer ses émotions ou à communiquer efficacement pour régler les conflits, notamment dans le but de prévenir le harcèlement et les violences scolaires. L'institutionnalisation des principes de l'éducation positive se poursuit encore en 2016, avec la promotion du concept d'« éducation sans violence » dans le livret des parents édité par la Caisse d'allocations familiales (CAF) et distribué à l'ensemble des futurs parents. Ce processus aboutira en 2019 à l'introduction dans le Code civil de la mention suivante : « L'autorité parentale s'exerce sans violence physique ni psychologique », faisant de la France le 56e pays à interdire la fessée, quarante ans après la Suède.

La montée des critiques

Pendant près de dix ans, l'éducation positive a ainsi fait figure d'idéal incontesté sur la scène publique et médiatique : qui pouvait se dire opposé au projet de mieux respecter l'enfant et de contribuer plus efficacement à son développement ? Du côté des chercheurs et des spécialistes du soutien à la parentalité,

les premières objections apparaissent pourtant rapidement. Dès 2014, dans le livre *Être un bon parent, une injonction contemporaine*, les sociologues Claude Martin et Gérard Neyrand s'étaient inquiétés du risque de surresponsabilisation des éducateurs et de fragilisation de leur confiance en eux, qui découlait d'une définition trop restrictive et trop normative de la « bonne parentalité » promue par l'éducation positive. Peu avant, le pédopsychiatre Daniel Marcelli avait incriminé les méthodes éducatives axées sur la communication, qui auraient selon lui inauguré *Le Règne de la séduction* (2012), soit une forme de manipulation à laquelle les parents devaient désormais recourir pour éviter de punir ou de gronder. Peu audibles médiatiquement, systématiquement assimilées à des jérémiades de nostalgiques du martinet, les moindres critiques étaient en outre systématiquement écrasées sur les réseaux sociaux par des hordes de parents militants peu enclins à la contradiction, comme j'ai moi-même eu l'occasion de l'expérimenter en 2015 après la mise en ligne de mon premier article sur le sujet, « L'éducation "positive" n'est pas aussi positive qu'on croit » pour le magazine *Slate*. La donne change à partir de 2017, à mesure que se diversifient les objections. Premier à ouvrir le bal, le psychopédagogue belge Bruno Humbeeck mettait en garde dans *Et si nous laissions nos enfants respirer ?* (2017) contre les risques d'« hyperparentalité », soit un ensemble d'attitudes de surprotection et d'hypercontrôle qui peuvent survenir lorsque le parent se sent, à tort, responsable de tout ce qui arrive à l'enfant. De son côté, le pédopsychiatre Patrick Ben Soussan dénonçait dans *Comment survivre à ses enfants ?* (2019) la vision idéalisée de l'enfant – inconditionnellement bon, altruiste et dénué de malice – véhiculée par l'éducation positive. Quant à la scientifique Marie Chetrit, elle pointait en 2021, dans *L'Éducation positive, une question d'équilibre,* les usages abusifs et fallacieux d'arguments d'apparence neuroscientifique, suggérant par exemple que la moindre réprimande ou contrariété pouvait causer de graves et irrémédiables dommages au cerveau de l'enfant.

Ne pas jeter bébé avec l'eau du bain

Mais ce n'est véritablement qu'à partir de 2022 que l'éducation positive est devenue le bouc émissaire de presque tous les maux de notre société. Tout commence à l'automne, lorsqu'un article du *Figaro* annonce (à tort, car l'information sera rectifiée quelques jours après) le projet du Conseil de l'Europe de bannir de la liste des attitudes parentales préconisées le « time-out », soit le fait de consigner dans sa chambre un enfant qui a transgressé les règles. Tandis que les partisans de la bienveillance célèbrent l'abandon d'une pratique jugée obsolète et humiliante pour l'enfant, leurs détracteurs ripostent : 350 cliniciens signent une tribune pour s'opposer à « la dérive d'une parentalité exclusivement positive » qui aurait abandonné, au nom de la non-violence, toute fermeté et même toute ambition éducative, au point de laisser l'enfant devenir un tyran en proie à ses pulsions et sans la moindre considération pour autrui. Fervente défenseure du *time-out*, qu'elle considère dans son livre *File dans ta chambre !* (2020) comme une panacée éducative, la psychanalyste Caroline Goldman décide alors de « partir en croisade » contre ce qu'elle estime être les mensonges de l'éducation positive et dénonce dans une longue interview au journal *Le Monde* une épidémie d'« enfants mal limités » qu'elle constaterait à son cabinet. L'éducation positive nous aurait-elle donc plongé dans un chaos civilisationnel ? La réalité semble bien plus nuancée. D'une part, il n'existe à l'heure actuelle aucune donnée suggérant une quelconque hausse générationnelle des troubles du comportement chez l'enfant. Cela est d'autant plus vrai que nos définitions de ce qu'est un enfant « sage » sont extrêmement variables selon les contextes. Par exemple, un enfant qui parle et bouge beaucoup pourra être jugé « plein de vie » en Italie, là où il sera davantage perçu comme « turbulent » en Allemagne. D'autre part, il faut rappeler que l'éducation positive ne représente pas, et de loin, le modèle éducatif majoritaire en France, ce qui rend bien hasardeuse toute incrimination directe : en 2022, le baromètre Ifop sur les violences éducatives estimait à pas moins de 23 % la part des parents ayant donné une fessée à leur enfant la semaine précédant le sondage, tandis que 18 % d'entre eux l'avait traité de « bon à rien », d'« imbécile » ou de « méchant ». De même, les études sur l'impact des punitions brèves et légères (telles que le *time-out* ou les privations de privilèges) semblent suggérer que celles-ci ne sont ni aussi nocives que le prétendent les partisans de la bienveillance, ni aussi performantes que le voudraient ceux de la fermeté. Dans son livre *Éduquer sans s'épuiser* (2023), le professeur de psychologie Alan Kazdin rappelait combien il était plus efficace, pour obtenir le respect des règles, de féliciter l'enfant pour ses bons comportements plutôt que de réprimander ses transgressions.

En définitive, si les premières critiques de l'éducation positive ont eu le mérite d'ébranler la toute-puissance du dogme et de nous rappeler que les idéaux éducatifs sont avant tout là pour nous indiquer le chemin, non pour être atteints, il y a fort à craindre que les secondes, bien plus radicales et anxiogènes, se montrent moins fructueuses. Loin d'apaiser les parents et les éducateurs démunis, constamment tenaillés par la peur de mal faire, loin de leur montrer qu'il existe en réalité mille et une façons d'être des parents « suffisamment bons », partisans et détracteurs de l'éducation positive n'ont fait que se dresser les uns contre les autres, polarisant leurs divergences au point d'en oublier qu'ils s'accordent sur l'essentiel : l'ambition de donner aux enfants d'aujourd'hui suffisamment de ressources, de confiance et de repères pour qu'ils puissent, à leur tour, devenir les artisans du monde de demain. ●

Axelle Girard
Directrice du développement de la fondation Kairos pour l'innovation éducative

Favoriser l'autonomie des établissements

Afin de rompre avec ses mauvais résultats et avec son centralisme délétère, le système éducatif français doit rechercher des marges de liberté. Aller vers davantage d'autonomie pédagogique et gestionnaire apportera du renouveau pédagogique et de meilleurs résultats, sans sacrifier les objectifs d'égalité.

En 2009, l'école française est passée sous la moyenne des pays de l'OCDE au classement PISA. L'enquête de cette même année avertit : « Parmi les systèmes d'éducation les plus performants, nombreux sont ceux qui ont abandonné des environnements bureaucratiques de direction pour adopter des structures dans lesquelles les personnels de première ligne ont nettement plus d'emprise sur l'affectation des ressources, le déploiement des ressources humaines et l'organisation du travail et ses procédures. » Si l'autonomie des établissements apparaît comme un facteur susceptible de favoriser la qualité de leurs performances, la France ne semble pas en avoir tiré les conséquences. Tant s'en faut.

Parlons clair : l'« autonomie » des établissements renvoie, dans notre pays, à des conceptions diverses, qu'il est possible de résumer selon une approche historique et typologique.

Dans un système aussi centralisé que le système français, l'autonomie s'entend généralement d'un pilotage qui bénéficie d'un degré de liberté variable par rapport aux organes de l'administration centrale. Il ne s'agit en aucun cas d'indépendance, mais d'abord d'une marge de liberté, acquise et consacrée, qui fait office de moyen plutôt que de fin.

Les premières expressions de l'autonomie des établissements scolaires en France sont assez anciennes. Elles remontent en effet à une circulaire, dans les années 1870, du ministre de l'Instruction publique Jules Simon. Ce dernier recommande que se tiennent des « réunions périodiques de professeurs dans les lycées[1] », sous la présidence du proviseur, moyennant la constitution d'un conseil élu – lequel s'est progressivement imposé comme un rouage central de la vie intérieure des établissements. Le mot *autonomie* n'apparaît qu'au siècle suivant. Dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, on lit qu'« il ne peut être question d'une autonomie absolue, tous les établissements publics devant appliquer les mêmes programmes, préparer aux mêmes examens, aux mêmes concours. Mais, pour répondre aux besoins régionaux, chaque administration collégiale doit jouir d'une certaine indépendance morale et économique ».

La tension, si française, entre l'autonomie et l'indépendance, entre les formules de gestion publique et privée, centrale et décentralisée, se repère alors que s'affirme l'école publique, laïque et obligatoire. Elle renvoie très tôt aux principes de libre gestion des ressources humaines et financières, ainsi qu'aux contours d'un « projet d'établissement », toujours pensé dans le cadre de limites bien établies.

L'autonomie des établissements en France : entre tentatives et tentations

Mais voilà. L'école est une passion française. On ne peut la penser en France que par le prisme des promesses qu'elle prétend tenir, au premier rang desquelles la correction des inégalités entre élèves, indépendamment de leur milieu social d'origine. L'obsession de ce que devrait être l'école nous empêche d'en saisir les évolutions *de facto*, mais aussi d'en déterminer les besoins réels et de se donner les moyens d'y répondre.

Plusieurs obstacles d'ordre structurel se dressent sur la voie de l'autonomie des établissements. D'abord, la remarquable étanchéité qui sépare les milieux respectifs des enseignants et de l'administration, comme l'attestent les ordres au sein des inspections générales et régionales, l'un étant disciplinaire, l'autre ayant trait à la vie scolaire. La dualité d'une telle organisation est spécifique à la France. Elle explique en partie les réticences bien connues de l'adminis-

1. Cité dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de Ferdinand Buisson (1911).

tration – et même du politique – aux innovations pédagogiques expérimentées par les acteurs de terrain. Une note de France Stratégie (2016)[2] qui pose la question : « Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? » indique que la part des chefs d'établissement participant aux décisions intéressant la vie scolaire est particulièrement faible, et même systématiquement plus faible que dans les autres pays de l'OCDE. Les décisions affectant les enseignants ne mobilisent pas, ou très peu, les directeurs et directrices d'établissement. Le « terrain » n'a pas son mot à dire ; alors que les décisions concernant le choix du matériel pédagogique sont bien plus dignes, semble-t-il, d'être discutées avec eux. Il en va là comme dans d'autres champs de la vie éducative en France. L'autonomie est marginale. Alors que les chefs d'établissement font l'objet d'un intérêt grandissant de la part des pouvoirs publics, leur marge de manœuvre est incomparablement plus faible que dans les autres pays de l'OCDE.

Un rapport sénatorial paru en 2023[3] a souligné les incohérences et insuffisances des voies ouvertes, en l'espèce, par l'expérimentation législative. En fait, l'intervention croissante des pouvoirs publics dans les tentatives de plus grande autonomie des établissements a conduit à limiter les marges de manœuvre des établissements, en particulier des plus petits. L'application des textes dépend largement des financements accordés, mais aussi de l'évolution pratique du cadre juridique, qui s'appuie beaucoup sur le recours aux circulaires. De telles circonstances ne peuvent évidemment pas favoriser l'épanouissement, ni même la définition d'une stratégie ou d'un projet d'établissement.

Si l'Éducation nationale reconnaît que l'innovation pédagogique « est au cœur du métier de l'enseignant », la pratique raconte une tout autre histoire. Fait remarquable, seuls 14 % des élèves, de la maternelle au lycée, sont concernés par un projet pédagogique découlant du fonds d'innovation annoncé par le président de la République. Fonds dont les règles d'éligibilité comme le déploiement aggravent encore les inégalités scolaires. Par ailleurs, en France, la première *lab school* (école-laboratoire) a ouvert en… 2017. Aux États-Unis, les *lab schools* se sont fortement développées dès la deuxième moitié du XIXe siècle. Associées à des universités ou bien à des centres de formation des enseignants, ces écoles-laboratoires exercent trois activités : la recherche, la formation, l'enseignement. Une telle formule permet de renforcer les liens entre les mondes de la recherche et de l'enseignement, du terrain et des organes d'administration. Rien de tel en France, où plus elle se détache du politique et de la haute administration, plus l'innovation pédagogique suscite au mieux l'étonnement, au pire le rejet, par principe. La petite centaine d'écoles « indépendantes[4] » qui voit le jour chaque année en France[5] fait ainsi l'objet d'une actualité nourrie, tout au long de l'année, avec la chronique des fermetures administratives et des enquêtes plus ou moins heureuses sur les dérives des écoles confessionnelles… au détriment de l'évaluation des innovations pédagogiques au cœur de ces établissements, dont la croissance interpelle.

Fruit d'une conception intrinsèquement jacobine, l'éducation en France a engendré de grandes réticences, pour ne pas dire une grande méfiance des pouvoirs publics, mais aussi et plus largement des citoyens, à l'endroit de toutes les formes d'initiative et de participation privées, géographiques ou organiques, à l'exercice de la politique d'enseignement. De fait, la décentralisation très relative des politiques éducatives en France s'est toujours accompagnée d'un mouvement symétrique de déconcentration des organes de décision. Autrement dit, l'autonomie reste enserrée dans un système de tutelle qui en fait une autonomie dépourvue d'effets concrets sauf, dans une certaine mesure, dans les établissements indépendants.

Écoles indépendantes : autonomie encadrée, ou liberté de (pur) principe ?

Les écoles indépendantes sont une composante très marginale du paysage éducatif français. Les 1 900 écoles existantes sont à rapporter au nombre de structures publiques et sous contrat d'association, dont le nombre avoisine les 60 000. Leur régime de création et de fonctionnement est toujours plus stric-

2. www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/2017-2027-actions-critiques-autonomie-etablissements_1.pdf.
3. www.senat.fr/rap/r22-884/r22-884.html.
4. On parle d'écoles « indépendantes », « alternatives » ou encore d'écoles « hors contrat » par opposition aux « écoles libres » sous contrat d'association avec l'État.
5. Pour des chiffres précis et actualisés sur les créations d'écoles, consulter le site de Créer son école : https://creer-son-ecole.com/les-chiffres-de-la-liberte-scolaire-statistiques-et-analyse-des-ouvertures-decoles-independantes-a-la-rentree-2023/.

tement encadré. Nombre d'édiles veulent même leur interdiction. La loi encadre déjà rigoureusement la liberté laissée à ces écoles, soumises au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui les limite dans l'exercice de leur liberté pédagogique, sans parler des contrôles dont elles font et peuvent faire l'objet.

L'encadrement strict de ces écoles n'empêche pas leurs fondateurs, directeurs et enseignants de tirer parti des ressources des pédagogies alternatives. Historiquement, les écoles Montessori sont des écoles alternatives. Il en va de même pour un très grand nombre d'écoles engagées sur la voie de la diversité pédagogique. L'essor, sur longue période, d'alternatives plus radicales à l'Éducation nationale correspond à deux faits majeurs. D'une part, l'intérêt croissant des familles pour le bien-être de leurs enfants et l'adaptation de l'enseignement dispensé à leurs besoins spécifiques, d'autre part, le décloisonnement de l'expérience de l'école alternative sous l'effet des technologies de l'information et de la communication. Le développement des pédagogies alternatives, donc d'une certaine autonomie pédagogique, est allé de pair avec celui des écoles indépendantes à partir de la seconde moitié des années 2000.

Si l'autonomie pédagogique des écoles indépendantes est placée sous surveillance, il n'en reste pas moins que son champ d'application est bien plus vaste que ce qu'il est donné d'observer au sein des établissements publics et privés sous contrat d'association. Les écoles de la nature (variante française des *forest schools*, ces espaces d'enseignement en plein air dont l'histoire vient des pays du nord de l'Europe) sont principalement des écoles indépendantes, bien que les établissements de l'Éducation nationale s'inspirent de plus en plus d'un modèle permettant de faire la classe dehors, pour favoriser le contact des élèves avec leur environnement naturel. De façon plus générale, le contrôle qui s'exerce sur les écoles indépendantes les conduit à favoriser une logique de moyens plus que de résultats, autrement dit, à chercher les voies d'une pédagogie efficace au service de publics variés plutôt qu'un système d'enseignement *top-down* dont ni les résultats ni les modalités d'évaluation n'échappent à la crise qui touche presque toutes les dimensions du système national d'éducation.

Les établissements les plus autonomes déploient par ailleurs des stratégies économiques qui favorisent leur accessibilité. À la Fondation de France, par exemple, pour les subventions, la constitution de dossiers concerne tous les types d'établissements – dont les écoles alternatives. Pour ces dernières, les demandes auraient été multipliées par 10 en l'espace de dix ans, entre 2005 et 2015. La Fondation Kairos pour l'innovation éducative, au sein de l'Institut de France, a, quant à elle, élaboré un programme de bourses permettant désormais l'accès direct d'élèves défavorisés à des établissements indépendants recherchés pour leur inclusivité, leur quête d'innovation pédagogique ou encore l'excellence qui leur est reconnue[6]. Ces politiques financières, prisées par les familles et pratiquées par les institutions, contribuent à l'extension de l'autonomie des établissements.

L'engouement pour les pédagogies nouvelles remonte à l'après-guerre. Même si notre époque n'a encore rien connu de comparable en matière de désastre – en Occident du moins –, la crise que nous traversons conduit à se poser la question des modalités de la transmission dans un monde incertain. Pour prendre pleinement part à ce débat, la France devra sans doute rompre avec un certain nombre de postures idéologiques, et avant tout avec son obsession centralisatrice. Il faudra, tôt ou tard, reconnaître plus largement le rôle des collectivités locales, trop souvent considérées comme de simples financeurs, prestataires de service ou opérateurs de l'État[7]. Il faudra mieux informer l'opinion publique de ce que peut l'État et de ce qu'il ne peut pas, afin de mieux redéfinir le partage des rôles entre les administrations et les familles. Enfin, pour ne pas seulement expérimenter l'autonomie mais pour lui donner toute sa place dans nos écoles sans rien renier de l'impératif de correction des inégalités et d'élévation à la citoyenneté, nous devrons remettre l'enfant au cœur de nos réflexions éducatives. ●

6. www.fondationkairoseducation.org/mission/bourses-daccessibilite/.
7. Il suffit pour s'en convaincre d'observer la révision de la carte scolaire dans les territoires, qui se fait trop souvent au détriment des maires ruraux et des populations locales, moyennant des fermetures d'écoles ou de classes au nom de la rationalité budgétaire…

Hippolyte d'Albis
Professeur à l'École d'économie de Paris

Revoir la notation des élèves

Pour améliorer le système scolaire, il faut revoir le système d'évaluation. Aujourd'hui, la note informe l'enfant et ses parents. Elle récompense ou sanctionne. Surtout, elle classe et elle fige. La passion pour la notation numérique, centrée sur la moyenne, nourrit trop d'effets pervers. Il importe d'innover en distinguant les fonctions de communication et de classement.

Des performances éducatives en baisse

Disons-le d'emblée, les performances du système scolaire français ne sont pas bonnes. Longtemps autocentrée et fonctionnant selon sa logique propre, comme beaucoup d'institutions publiques, l'Éducation nationale est mise au défi par une étude de l'OCDE. Autrefois spécialisée dans les questions macroéconomiques et financières, l'organisation développe depuis 1997 une évaluation comparée des systèmes scolaires de 81 pays à l'aide d'une méthodologie commune et acceptée par tous, le programme PISA. Et les résultats de l'édition 2022, présentés en décembre 2023, font mal, car les scores obtenus par les élèves de 15 ans ayant participé à l'enquête sont catastrophiques. Par rapport à la précédente enquête, réalisée en 2018, les élèves français perdent 21 points en mathématiques et 19 en compréhension de l'écrit. Et seuls 7 % des élèves atteignent le niveau 5 ou 6 de difficulté en mathématiques.

Pour évaluer ce niveau, les élèves doivent réagir au titre d'un article de journal au sujet d'une équipe de basket-ball. L'article indique que l'équipe a gagné chaque match cette saison, et qu'elle a en moyenne gagné de 19 points. Question posée aux élèves : est-il possible que l'équipe n'ait jamais gagné un match avec 19 points d'écart ? Il s'agit de demander aux élèves d'évaluer une conjecture en fonction de leur compréhension de ce qu'est une moyenne. Ils doivent sélectionner « Oui » ou « Non » et fournir une explication. Le niveau 5 est atteint si l'élève dit simplement que « oui, c'est une différence moyenne » tandis qu'il est de 6 s'il précise que « dans une moyenne égale à 19, il n'est pas nécessaire d'avoir un point égal à 19 ». Bref, 93 % des élèves français ont échoué aux questions de ce type…

Certains essayent de se rassurer en se disant que la baisse du niveau est aussi constatée dans la plupart des autres pays et que, finalement, la France est « dans la moyenne de l'OCDE », comme cela a été beaucoup repris dans les médias, mais c'est un réflexe finalement presque pire que le mal initial. Chercher à se rassurer alors que les performances des jeunes Français sont inférieures à, par exemple, celles des Estoniens ou des Polonais en dit long sur l'affaiblissement général du pays. Il est évident que la place de la France dans le concert des nations repose sur son capital humain. Pas besoin d'une étude sophistiquée pour comprendre qui si nous n'avons ni pétrole ni idées, nous n'aurons plus grand-chose. Il est donc indispensable d'améliorer tout ce qui peut l'être dans le système éducatif pour redresser la barre.

Agir sur la notation et par la notation

Les chantiers sont évidemment nombreux : qualité des enseignants, temps scolaires, choix des programmes, effectifs et composition des classes, etc. Tous sont importants, mais nous avons ici choisi un angle habituellement moins regardé, le système de notation des élèves. En effet, pourquoi mettons-nous des notes aux élèves ? La place des notes, et du fameux bulletin, est tellement ancienne et sacralisée que la question peut sembler triviale et incongrue. La notation a presque la valeur d'une norme et évolue d'ailleurs fortement d'un pays à l'autre. Je me rappelle l'effarement de mes étudiants en Chine lorsque, les premières années auprès d'eux, j'attribuais à une

« bonne copie » un 14, qui était en fait un 70, car, là-bas, la notation est sur 100. En Chine, si un élève a fait ce que son professeur attendait de lui, il obtient au moins 90, alors qu'en France, ce niveau de note indique (ou indiquait) une copie exceptionnelle. Plus généralement, nous mettons des notes aux élèves pour trois raisons : une bonne, quand c'est pour transmettre une information, une risquée, quand c'est pour récompenser un travail, et une à utiliser avec discernement, lorsqu'il s'agit de classer les élèves.

Commençons par la bonne raison. Les notes visent tout d'abord à transmettre une information aux élèves et à leurs parents. Elles leur disent si un savoir a été assimilé ou non sous une forme qui varie selon l'âge, allant du « petit bonhomme content » ou « pas content » des vignettes de maternelle à des systèmes plus élaborés. La plupart des élèves du secondaire disposent désormais d'un espace numérique de travail (ENT) où, en particulier, les notes (chiffrée) des élèves sont transmises. Des sociétés privées ont développé des applications qui peuvent venir en complément. Ainsi, plus de 8 000 établissements français ont choisi le logiciel Pronote, qui permet une saisie des notes et un calcul de la moyenne et du positionnement de l'élève. Toutes ces informations sont immédiatement consultables par l'élève et par ses parents. Mais toute cette technologie conduit à oublier une question fondamentale : quelle forme la notation doit-elle prendre ?

Une recherche très active en sciences de l'éducation s'interroge depuis des années sur les modes de notation les plus efficaces. L'objectif est d'informer du niveau sans frustrer l'enfant et, surtout, sans qu'il soit biaisé en défaveur des enfants dont l'environnement familial est moins propice à la réussite scolaire. Selon Joe Feldman, auteur du livre *Grading for equity. What it is, why it matters, and how it can transform school and classrooms* (2018), le système communément adopté est défavorable aux enfants qui débutent avec un léger retard scolaire à la rentrée, qui sont d'ailleurs souvent ceux qui proviennent de milieux plus défavorisés ou immigrés. Typiquement, en faisant la moyenne sur l'année de toutes les notes, le décalage initial persiste, même si l'enfant a réussi à rattraper son retard. Selon l'auteur, et bien d'autres, le système de notation numérique se prête particulièrement à l'habitude de la moyenne. Il faut, au contraire, privilégier des systèmes de notations binaires de type « acquis/en cours d'acquisition », finalement pas si éloignés des vignettes de maternelle. Mais ce n'est pas tout, il est crucial de convaincre l'enfant que la notation n'est pas un jugement définitif, persistant, et qu'il est possible d'atteindre la « meilleure note ». Pour cela, il faut systématiquement accompagner une notation de conseils et d'encouragements personnalisés pour progresser. Il faut montrer le chemin qui permet d'atteindre un objectif présenté comme réalisable.

La note informe

Les notes sont aussi le canal subtil de communication entre le système éducatif et les parents de l'élève. La communication des professeurs est permanente avec l'enfant mais elle est naturellement plus ténue avec sa famille, et ce d'autant plus que l'enfant avance en âge. Assez vite, il n'y a plus que les notes. Or, l'implication des parents dans l'apprentissage de leur enfant a un impact considérable. C'est intuitivement assez évident, et l'enquête PISA montre ainsi une corrélation assez claire entre l'implication des parents et les taux de réussite moyens aux tests mis en place. Or, en France, comme dans d'autres pays, cette implication a diminué. En 2022, 24 % des élèves étaient scolarisés dans des établissements dont le directeur a déclaré qu'au cours de l'année scolaire précédente, au moins la moitié des familles ont discuté des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative. En 2018, le chiffre correspondant était de 36 %. Lorsque c'était à l'initiative de l'enseignant, les chiffres étaient de 43 % en 2022 contre 62 % en 2018. Or, lorsque la communication se fait initialement par une transmission de notes chiffrées, la suite est laborieuse. Les parents veulent spontanément savoir pourquoi on a mis une mauvaise note à leur enfant et non ce qu'ils devraient faire pour aider leur enfant à atteindre des objectifs scolaires réalistes. Des initiatives de communication prise en dehors du cadre de la transmission des notes ont eu en effet de bien meilleurs succès. Un bon exemple est le dispositif, expérimenté initialement à l'académie de Créteil, de la « Mallette des parents », qui est en fait une série de trois rencontres entre l'administration du collège et les parents d'élèves de sixième ayant pour objet de présenter le fonctionnement de la scolarité, de ce qu'il faut faire pour que l'enfant réussisse. Le dispositif améliore l'implication, ce qui, par ricochet, a un effet mesurable sur l'absentéisme, la discipline et les résultats scolaires.

La note récompense

La seconde raison d'attribution des notes est risquée. Elles permettent aussi de récompenser un effort. Quiconque s'est retrouvé un jour devant des élèves sait que la promesse d'une bonne note est un puissant outil de motivation. On peut le regretter et rêver à un monde où les enfants seraient mus par une passion intrinsèque pour la connaissance et se mettraient spontanément à apprendre, mais dans la vraie vie

ils ont souvent besoin d'une carotte pour avancer. La palette des possibles est, là encore, assez vaste, allant de l'inscription au tableau d'honneur d'autrefois aux félicitations du conseil de classe actuel. Elle fonctionne bien, mais comporte le risque de décourager ceux qui n'ont pas la bonne note. Beaucoup de progrès ont, là aussi, été faits pour ne plus stigmatiser ceux que l'on appelait les cancres et pour convaincre que réussir est à la portée de tous – y compris de ceux qui sont moins aidés chez eux – sans toutefois tomber dans le piège des « notes du bonheur », où tout le monde a la meilleure note, ce qui revient à supprimer l'outil. En Suède, ces notes dites « du bonheur » sont apparues pour des raisons bassement financières de concurrence, pour attirer le maximum d'élèves, entre des établissements financés par les communes au nombre d'élèves. Mais les bonnes notes génèrent aussi des effets d'accoutumance : une fois que l'on a commencé à les attribuer, il devient difficile de revenir en arrière. Et s'il n'y a plus de mauvaises notes, il n'y a plus de possibilité d'informer l'élève qu'il n'a pas acquis une notion du programme. Conjugués à une quasi-disparition du redoublement, les écarts réels de niveau scolaire entre les enfants vont alors croissant.

La note classe

La troisième raison d'être des notes est le classement des élèves. Selon Pierre Merle, cette fonction est héritée des collèges jésuites, fondés au XVIe siècle, dont la pédagogie reposait sur l'émulation et la concurrence entre les futurs soldats de Dieu. Les élèves ne sont pas notés mais classés en trois groupes, les promus dans la classe supérieure, les incertains et les inaptes, dont on ne veut plus dans le collège. À la fin du XVIIe siècle, les écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle procéderont différemment, sans classement ni rivalité. Les élèves suivent un parcours d'acquisition de compétences, et l'évaluation permet de passer d'un niveau à l'autre dès que la maîtrise est constatée. La fermeture des collèges jésuites, en 1763, n'a pas empêché leur pratique de perdurer. Et c'est par les concours d'entrée à l'École de la marine, dès la fin du XVIIIe siècle, puis dans les écoles d'ingénieurs que le système va s'institutionnaliser, notamment pour éliminer des sources de contestation. L'École polytechnique adopte ainsi une notation sur vingt dès 1808. Ce système de notation par le classement a dès lors été appliqué à partir de 1821 à l'enseignement secondaire, alors sélectif, et, formellement, par arrêté ministériel, depuis 1890. À l'inverse, l'enseignement primaire a suivi un modèle plus proche de celui des écoles chrétiennes.

Envisager deux systèmes de notation

Malgré les fréquentes dénégations et diverses réformes, les collèges et les lycées ne sont pas sortis de cette logique. La fameuse notation sur vingt perdure, avec en prime la mention sur chaque bulletin de la moyenne de la classe, renforçant la dimension classement de la notation. Cette logique est problématique car les notes attribuées sont déterminantes dans l'orientation vers le lycée pour les troisièmes et le supérieur pour les terminales. Les procédures d'affectation Affelnet et Parcoursup utilisent les notes que les élèves ont obtenues au cours de l'année précédente et les transforment en points qui permettent de classer les élèves et d'obtenir un ordre de priorité pour l'affectation dans les lycées publics et, ensuite, dans les établissements d'enseignement supérieur. Les « mauvaises notes » obtenues au cours de l'année ne jouent alors plus leur rôle pédagogique d'identification des difficultés et d'encouragement à mieux faire. Elles deviennent une sanction en matière d'avenir scolaire. En outre, elles placent les professeurs dans la position simultanée et inconfortable de transmetteurs de savoirs et de juges de l'orientation future de leurs élèves. La « pression sur les notes » peut avoir des effets délétères sur les élèves et, finalement, réduire considérablement leur désir d'apprendre.

Il serait plus simple et plus sain de séparer les deux fonctions des notes. Privilégions, en classe, les systèmes de notation inclusifs, qui informent et motivent les élèves. Il est crucial que les notes n'aient pas d'effet pérenne sur le devenir scolaire et qu'elles deviennent une appréciation à un moment donné de l'acquisition ou non d'un savoir. Dans ce contexte, la notation sur vingt est obsolète. Il est cependant nécessaire, à certaines étapes du parcours scolaire, de pouvoir classer les élèves, notamment pour les orienter. Il est alors important de recréer des systèmes d'examens externes et homogènes entre les candidats. En particulier, à cette occasion, l'évaluateur des connaissances ne doit pas être celui qui les a transmises.

Nous avions pour cela les outils appropriés : le brevet en fin de collège, et le baccalauréat en fin de lycée. Il serait opportun de les ressusciter et de leur donner le rôle qu'ils méritent. Dans ce cadre, des notes sur vingt, des moyennes et des classements sont appropriés. Utiliser deux systèmes de notation permettrait de mieux distinguer les deux fonctions des notes. Cette piste d'amélioration d'un système éducatif qui en a bien besoin serait très bénéfique aux élèves et à leurs professeurs. ●

Guillaume Prévost
Délégué général de VersLeHaut

Dépasser les contradictions de la « réussite pour tous »

L'objectif d'une « réussite pour tous » implique d'orienter chacun selon ses aspirations autant que selon ses talents. L'orientation doit donc à la fois sélectionner les meilleurs et compenser les difficultés des moins aisés. Plus largement, orienter implique de diversifier les modèles de réussite pour répondre au sentiment de déclassement des classes moyennes et à la crise de la méritocratie. Un sujet clé reste la prééminence des diplômes par rapport à la valorisation de l'expérience.

Dans un système éducatif marqué par un déterminisme notoire, l'orientation est l'objet d'autant plus d'attentions. Au-delà des dispositifs épars qui jalonnent la scolarité, la politique d'orientation résulte de la sédimentation d'objectifs parfois contradictoires qu'il importe de remettre en perspective.

Deux études publiées en 2023 éclairent la question de l'orientation. La première, de France Stratégie, souligne que le parcours éducatif détermine les écarts de revenus davantage que le sexe ou la migration[1]. La deuxième, de l'INSEE, montre que la mobilité sociale au cours de la vie est la plus forte entre 20 et 30 ans et décroît ensuite[2]. Ces constats illustrent la place du diplôme dans notre pays, plus importante qu'aux États-Unis, par exemple, où la trajectoire professionnelle est davantage susceptible d'influer sur le niveau de revenu.

Dans cette course au diplôme, les vrais gagnants sont peu nombreux, quand plus d'un jeune sur deux estime avoir fait de mauvais choix d'orientation[3]. Distinguons trois aspects de l'orientation, dont nous nous attacherons à décrire les mécanismes afin de dégager quelques perspectives.

TROIS TYPES D'ORIENTATION

Mode d'orientation	Public cible	Temps	Espace	Personnels
Sélection	« Élite » : 10 % des élèves les plus performants	Paliers successifs : brevet, baccalauréat	Classe	Enseignement secondaire
Égalité des chances	« Décrocheurs » : 20 % des élèves les plus en difficulté	Enseignement professionnel	Dispositifs de remédiation	Vie scolaire et associations
Parcours de formation	« Classes moyennes » : 70 % d'une génération	Bac – 3/+ 3	Alternance	Écoles privées

1. www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2023-na-120-inegalite-chances.pdf.
2. https://www.insee.fr/fr/statistiques/6960027.
3. Étude IFOP 2019.

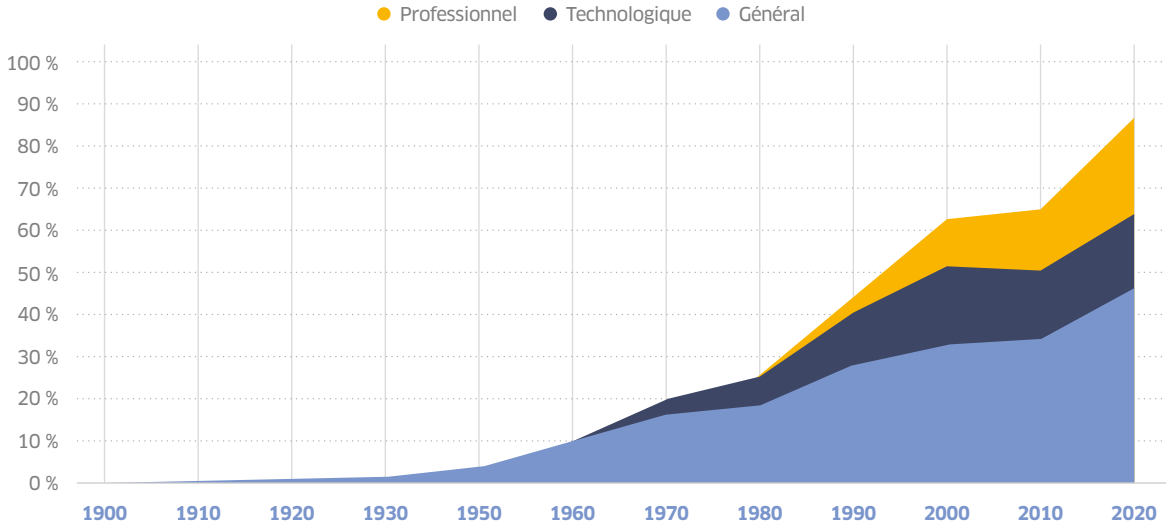
Ces trois aspects s'attachent grossièrement à trois groupes d'élèves, dont la composition est assez constante depuis un demi-siècle. Largement mise en évidence par les comparaisons internationales, cette constance alimente le sentiment que le parcours scolaire détermine la place dans la hiérarchie sociale et, *a contrario*, explique probablement les bouleversements actuels de l'enseignement supérieur.

Sélectionner les aptitudes : « la digue et le canal »

Dans la France de la révolution industrielle, l'école républicaine est un instrument de conquête, politique et sociale, en vue de la formation d'une élite dont le mot d'ordre est de Gambetta : « Le cléricalisme, voilà l'ennemi ! » Elle correspond au passage de l'instruction primaire, ouverte à tous, aux études supérieures incarnées par le lycée, le professeur agrégé et les concours des corps de l'État. Si elle ne concerne qu'une minorité, cette élévation par l'école emporte un imaginaire national, sous la plume d'Albert Camus rendant hommage à son instituteur Louis Germain, ou plus récemment d'Annie Ernaux ou de Michel Winock. Fondé sur le mérite, l'élitisme républicain est d'autant plus assuré de son bon droit qu'il dégage l'accès aux dignités sociales des privilèges de l'Ancien Régime. L'orientation est affaire de talents, comme le veut la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen : « Tous les citoyens […] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents. »

À mesure de l'allongement de la scolarité obligatoire, le secondaire accueille progressivement l'ensemble d'une génération. L'orientation assure la régulation des flux en fonction de l'offre de formation disponible, cette régulation étant fondée sur l'évaluation des aptitudes à suivre les cursus correspondants. Il s'agit moins de s'orienter que d'être orienté par un conseil de classe, un conseiller principal d'éducation ou, *mutadis mutandis*, par un algorithme comme Affelnet ou Parcoursup.

PROPORTION DE BACHELIERS DANS UNE GÉNÉRATION



Source : DEPP.

Au terme de cette sélection, un peu moins de 10 % des élèves atteignent les meilleurs standards internationaux. Très majoritairement issus de familles privilégiées et d'enseignants, ils forment l'essentiel des promotions des grandes écoles au terme de *cursus honorum* bien identifiés : classes préparatoires, écoles d'ingénieurs ou de commerce, filières universitaires sélectives, au premier rang desquelles le droit et la médecine.

Les historiens retiennent l'expression « digue et canal », tirée des travaux de l'ordonnance de 1959 qui étendait l'instruction obligatoire à 16 ans. La « digue » prévient la submersion des lycées en sélectionnant les enfants appelés à des études supérieures. Le « canal » désigne l'enseignement technique et professionnel vers lequel les autres sont progressivement dirigés pour répondre aux besoins

des employeurs. Cette ambition se traduit par une extension progressive de l'enseignement public à un enseignement technique jusqu'alors à la main des entreprises.

Cette convergence renforce cependant les difficultés des enfants des milieux populaires dans une compétition scolaire où ils sont de plus en plus confrontés à ceux des milieux privilégiés. Dès lors, l'école se heurte à un paradoxe : en s'ouvrant à tous, l'enseignement renforce la domination sociale et symbolique des privilégiés. Progressivement chargée de toute une génération, de la fermeture des classes primaires des lycées (1945) au collège unique (1975), l'école est devenue *de facto* l'opérateur d'une sélection sociale d'autant plus inique qu'elle prétend promouvoir une réussite par le mérite.

Accompagner les élèves modestes : l'« égalité des chances »

Sous l'aiguillon des travaux précurseurs d'Alfred Binet, la psychologie remet en cause le caractère inné et stable des aptitudes : c'est l'éducation qui détermine l'expression des aspirations de l'enfant. Il appartient donc à l'enseignement public, « patrimoine de ceux qui n'en ont pas », de compenser les inégalités familiales en accompagnant les élèves dénués des ressources qui déterminent la réussite scolaire : confiance en soi, tissu relationnel, familiarité avec les institutions économiques, culturelles et sociales. Cette inflexion préside en 1968 à la création d'un service public dédié, au travers de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) et des centres d'information et d'orientation (CIO).

Les évaluations rappellent que les enfants des familles les moins aisées sont massivement en situation d'échec scolaire. Dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), qui regroupent les collégiens en grande difficulté scolaire, quatre enfants sur cinq en sont issus. Depuis la fin des années 1970, les grandes politiques éducatives sont des politiques de compensation culturelles et sociales, au premier rang desquelles l'éducation prioritaire (1982). Elles s'adressent largement aux élèves issus de l'immigration, particulièrement éloignés des codes de la réussite scolaire, et majoritairement aux garçons, les filles accédant en plus grand nombre aux études supérieures [1].

L'orientation est fatalement liée à l'enseignement professionnel. Créée en 1985 comme alternative au lycée classique, la voie professionnelle répond à la promesse d'une « réussite de tous » et à l'objectif de mener 80 % d'une génération au baccalauréat. Quarante ans après, les milieux populaires constituent l'immense majorité des bataillons de l'enseignement professionnel. C'est ce déterminisme implacable qui dévalorise un enseignement perçu comme une « voie de garage ».

L'orientation vise à mieux accompagner ces élèves, massivement concernés par le décrochage scolaire : en amont, en réduisant le phénomène d'une « orientation subie » ; en aval, en permettant aux bacheliers professionnels de poursuivre leurs études. La loi du 10 juillet 1989 crée un droit garanti à chacun « afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté [2] ».

La mise en œuvre de ce droit se heurte à l'organisation disciplinaire du collège et à la multiplication des enseignements transversaux définis par les programmes : éducation à la santé, éducation artistique et culturelle, enseignement moral et civique, etc. Nombreux sont les enseignants qui regrettent « un empilement de tâches dont la coordination est laissée à la seule bonne volonté d'acteurs qui ne disposent pas des mêmes moyens de formation et d'information, travaillent dans des lieux souvent éloignés, et avec lesquels il n'est prévu aucune rencontre ni aucun temps de travail commun [3] ». À titre d'exemple, 85 % des professeurs principaux, chargés de l'orientation, déclarent n'avoir reçu aucune formation pour accompagner efficacement leurs élèves.

En 2018, pour répondre à ces lacunes, le législateur a créé un service public régional de l'orientation. Au-delà d'une offre d'information déjà très dense, se développent également des interventions dans les établissements en vue d'une « éducation au choix ». Certaines initiatives associatives proposent, par exemple, des modules pluriannuels, de la cinquième à la seconde, alliant connaissance de soi, découverte des métiers, présentation des cursus et périodes d'immersion en entreprise.

À mesure de sa démocratisation, l'école s'est largement attachée à mieux accompagner les élèves les plus en difficulté. Ce faisant, entre l'« élite » et les « décrocheurs », les effets de la massification scolaire ont été mésestimés, alors que les préoccupations des Français face à l'immigration et au déclassement social fragilisent le relatif consensus scolaire. Davantage que les débats pédagogiques, c'est ce glissement démographique et social qui met en échec l'éducation prioritaire en transformant en un minimum social une politique initialement conçue pour une large classe moyenne. Cette situation explique en partie l'attrait du privé : à l'entrée en sixième, la part des enfants scolarisés dans les écoles privées grimpe brusquement de 17 % à 24 %.

1. Ainsi que l'a montré le sociologue Éric Maurin, défendant, au passage, l'interdiction du voile à l'école : *Trois leçons sur l'école républicaine* (Seuil, 2021).
2. Article L. 111-1 du Code de l'éducation.
3. « Éducation à l'orientation : comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité ? », conférence de comparaisons internationales, Conseil national d'évaluation du système scolaire (2018).

Construire son parcours : l'inflation par le diplôme

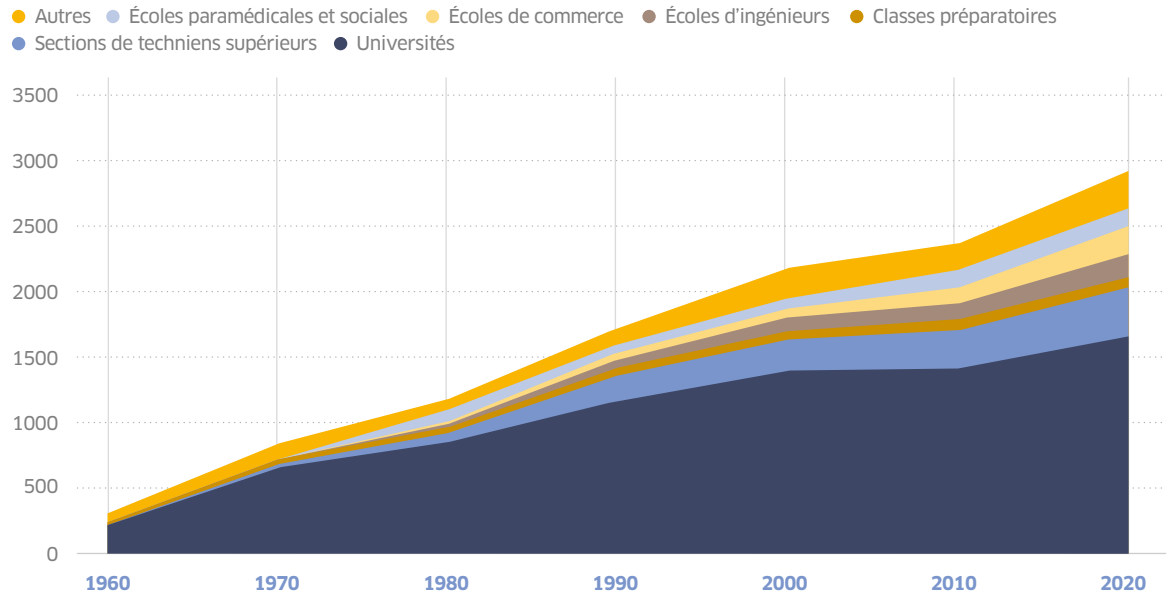
Sur le plan éducatif, les classes moyennes sont difficiles à caractériser. Leur niveau scolaire est moyen, au sens statistique. À l'issue du collège, leur parcours passe par le lycée général ou technologique.

Touchée de plein fouet par les désillusions nées du projet de réussite pour tous, hantée par le déclassement, la majorité vit une anxiété croissante : 83 % des jeunes Français se déclarent inquiets quant à leur orientation[4]. Cette inquiétude se traduit par la recherche de garanties en vue de l'obtention d'un diplôme, passage obligé vers l'emploi stable.

Cette « inflation par le diplôme » doit en effet au moins autant à la situation économique qu'à une ambition éducative. Dès la fin des années 1970, face à la concurrence internationale, la France fait le choix d'une élévation générale des qualifications en vue d'une hausse de la productivité. Cette stratégie se traduit par l'investissement de secteurs protégés, notamment les services, et mobilise largement la dépense publique. La fonction publique voit ainsi une forte hausse de la part de cadres (catégorie A), qui représentent désormais 60 % des effectifs de l'État, tandis que s'effondre la part des emplois d'exécution (catégorie C). Le phénomène croissant des surdiplômés renforce l'éviction générale de l'emploi public des non-diplômés.

De 1975 à 2020, la hausse du chômage a été contenue grâce à l'allongement des études et à la hausse de l'emploi public qualifié. Ces transformations entraînent une croissance sans précédent des effectifs étudiants : en 2022, plus de la moitié des 25-34 ans en France étaient titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 42 % en moyenne dans l'Union européenne, tandis que le taux d'emploi des jeunes diplômés de 20 à 34 ans était inférieur de près de 4 points à la moyenne de l'UE.

NOMBRE D'ÉTUDIANTS (MILLIERS) PAR TYPE DE STRUCTURE D'ACCUEIL



Source : ministère de l'Enseignement supérieur, 2022.

4. Baromètre 2023 de confiance dans l'avenir par *l'Étudiant*, BVA et Orange.

L'enseignement supérieur, caractérisé par la dualité entre grandes écoles et universités, était mal préparé à un tel afflux. Les grandes écoles demeurent très sélectives, tandis que l'université reste insuffisamment professionnalisante pour les nouvelles générations de bacheliers : si 90 % des candidats obtiennent le baccalauréat, seulement 30 % réussissent leur première année de licence. La casse est considérable : un tiers passe, un tiers redouble, un tiers abandonne. Au bilan, l'accès à l'emploi reste malaisé en raison de la faible lisibilité des diplômes pour les employeurs.

Ce constat amène à identifier un troisième aspect de l'orientation, dédié à mieux accompagner les étudiants : c'est l'objet de la loi de 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE), qui crée la plateforme Parcoursup. C'est pourtant la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, conçue pour promouvoir la « formation tout au long de la vie », qui change la donne. La libéralisation de l'apprentissage permet à des *bachelors* en alternance d'offrir à bac + 3 un compromis attractif entre grandes écoles et universités. Le succès de ces cursus, financés par la formation professionnelle, entraîne une hausse nette de la part des entreprises dans la dépense intérieure d'éducation, qui passe de 8,5 % en 2019 à 10 % en 2022. Sur le seul périmètre du supérieur, le financement des entreprises s'établit au-dessus de 20 %.

Cet effacement des frontières se double d'un réinvestissement par les entreprises du champ éducatif. Devant le manque de personnel qualifié, de nombreux groupes ont rouvert des centres de formation, notamment dans l'énergie et l'industrie. La hausse de la population étudiante est désormais majoritairement portée par le privé, qui absorbe plus de 60 % des étudiants supplémentaires depuis 2017. Ces évolutions résisteront-elles à la fin des « années folles », ainsi que l'économiste Bruno Coquet a désigné les conditions exceptionnelles de financement de l'apprentissage depuis 2018 ?

***

Le regain d'attention pour les classes moyennes, au cœur du malaise démocratique de l'Occident, a permis de réaliser que la fragilité du système éducatif français porte moins sur le haut et le bas du spectre que sur les diplômes de niveau médian. Cela d'autant plus que le virage social de l'école semble avoir durablement affaibli ses capacités à promouvoir les jeunes gens brillants d'origine modeste.

Pour autant, alors qu'un nombre croissant d'employeurs peinent à recruter, le lien entre études et création de richesse apparaît ténu. Les difficultés existentielles des jeunes, qui étudient désormais jusqu'à 21 ans en moyenne, relativisent l'importance de la course au diplôme. Les succès du service civique et de l'alternance montrent l'intérêt de nouveaux modèles éducatifs, davantage fondés sur l'expérience, la prise de responsabilités et l'insertion dans des collectifs. Dans une société en plein bouleversement, les mutations de l'éducation ne font probablement que commencer. ●

Géraldine Farges
Maîtresse de conférences à l'université de Bourgogne Franche-Comté

Loïc Szerdahelyi
Maître de conférences à l'université Lyon 1

Renforcer, par la formation, l'attractivité du métier d'enseignant

Les métiers de l'enseignement pâtissent d'une attractivité en berne, comme en témoignent les difficultés de recrutement. S'il est aujourd'hui prononcé, le phénomène n'est pas neuf. Afin d'y remédier, les leviers de la rémunération et des conditions de travail comptent. Nombre de politiques se déploient singulièrement du côté de la formation, avec des formats et des résultats qui se discutent.

Voilà plusieurs décennies que la France est concernée, comme d'autres pays, par d'importants problèmes de recrutement de personnels dans l'enseignement. Cette « crise » est présentée, depuis les années 2010, comme relative à l'attractivité de ce secteur d'emploi. Parmi les solutions pour, peut-être, y remédier figurent des réformes de la formation et la mise en place de dispositifs d'enrôlement précoce des étudiants vers les métiers de l'enseignement, sur lesquels se penche plus particulièrement cet article.

Objectiver la crise de recrutement

En France, depuis le milieu des années 1990, les concours de la fonction publique n'attirent plus autant de candidats. Les diplômés se dirigent davantage vers le secteur privé. En outre, depuis le début des années 2000, la diminution du nombre de candidatures est plus forte pour les enseignants que pour les autres fonctionnaires de catégorie A.

Dans le premier degré (écoles maternelles et élémentaires), les années 2000 ont été marquées par une baisse des candidatures, variables selon les académies. Puis la période 2011-2020 a connu une augmentation du nombre d'inscrits sans que cela permette de retrouver le nombre de candidatures des années 1990[1]. Dans le second degré (collèges et lycées), la baisse des candidatures, variable selon les disciplines, apparaît plus continue : les années 2000 ont été marquées par une baisse, suivie d'une remontée de 2013 à 2017, puis une nouvelle baisse de 2017 à 2020, repérable pour les différents concours du second degré, qu'il s'agisse du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) ou de l'agrégation.

Dans ce contexte déclinant, la situation actuelle est marquée par un infléchissement encore plus prononcé, en partie expliqué par les réformes successives de la formation des enseignants. Ainsi, à la rentrée 2022, dans les deux degrés, 4 000 postes n'ont pas été pourvus (soit 20 %, contre 5 % en 2021), et plus de 3 100 postes en 2023 (15 %). Le nombre de postes vacants à la rentrée 2024 devrait, à nouveau, être élevé[2].

D'un point de vue quantitatif, la situation n'est pas inédite. Ainsi, si 1 800 postes sont vacants à la rentrée 2023 dans le secondaire, il y en avait 9 600 en 1964[3]. Toutefois, chaque période est marquée par des contextes spécifiques. La crise de recrutement contemporaine se caractérise par le fait qu'elle intervient dans un contexte de transformation lente mais profonde des métiers de l'enseignement, dans le sens d'une plus grande responsabilisation des agents et de l'importation dans l'école d'une logique d'évaluation et de contractualisation issue du secteur privé. Parallèlement, les salaires enseignants ne supportent pas la comparaison avec ceux d'autres actifs diplômés de niveau bac + 5. De plus, les missions confiées à l'école englobent des demandes éducatives complexes, et les publics scolaires se diversifient au nom des principes d'inclusion et d'accessibilité. Plus largement, le défi de l'attractivité des métiers de l'enseignement se pose à l'échelle internationale, avec, parmi les facteurs expli-

1. Frédéric Charles, Marlaine Cacouault *et al.*, « La perte d'attractivité du professorat des écoles en France au début du XXIe siècle. Quelques indicateurs pour objectiver et interpréter une crise structurelle », *in* Géraldine Farges et Loïc Szerdahelyi (dir.), *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier*, Rennes, PUR, 2024.
2. Erwin Canard, « Concours enseignants 2024 : le nombre d'inscrits à l'externe diminue par rapport à 2023 », *Dépêche AEF*, 26 janvier 2024.
3. Pour l'année 1964, le chiffre provient de l'ouvrage de Jean-Michel Chapoulie, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, éditions de la MSH, 1987.

catifs, des constantes (reconnaissance du métier, conditions de travail, qualité de la formation) ainsi que des spécificités géographiques, sociales et historiques[4].

L'attractivité des métiers de l'enseignement : de quoi parle-t-on ?

Esquisse d'une généalogie du mot

Le mot « attractivité » est aujourd'hui omniprésent dans la sphère politique, économique et médiatique. Son occurrence dans les articles du journal *Le Monde* a été multipliée par trente en quelques décennies, passant de 15 apparitions pour toute l'année 1990 à 426 en 2022, l'augmentation étant régulière depuis le début des années 2000[5].

Le mot est en revanche utilisé avec une grande prudence par les chercheurs en sociologie ou en sciences de l'éducation qui s'intéressent aux enseignants. Sa signification est fuyante et dérive, étymologiquement, du verbe « attirer ». Sa signification est également marquée par sa proximité avec l'anglais *attractivity,* qui peut facilement être confondu avec *attractiveness,* ayant un sens différent.

Dans le milieu professionnel, l'attractivité est souvent associée à des facteurs tels que les conditions de travail, les perspectives de carrière, les salaires, ainsi que d'autres éléments liés à la qualité de vie professionnelle. Toutefois, les usages sociaux du terme ne sont pas aléatoirement répartis : celui-ci n'est pas utilisé par les enseignants, qui, pour parler de leur métier, mobilisent plus volontiers le terme de *vocation*[6]. Attractivité relève du vocabulaire managérial, avec lequel les enseignants entretiennent une grande distance.

L'emploi du mot dans l'enseignement met ainsi l'accent sur la capacité du secteur éducatif : (i) à attirer, si possible, des personnes qualifiées, afin de faire face tant à la pénurie de candidats qu'aux objectifs de performance, et (ii) à retenir les enseignants en poste, quand les démissions, quoique peu nombreuses, sont en hausse significative.

L'attractivité comme objet de solutions politiques

L'attractivité n'a pas toujours été considérée comme un problème politique : jusqu'en 2012, les responsables politiques ont même évité de parler d'attractivité lors des problèmes de recrutement, présentés comme un désajustement entre offre et demande. Ce n'est qu'à partir du retour de la gauche au pouvoir, en 2012, que l'attractivité du métier d'enseignant a été posée comme problème politique, lorsque l'ouverture de 60 000 postes a rendu patent le manque de candidatures. Le problème d'attractivité a alors été « couplé » avec certaines solutions. Parmi celles-ci, on peut citer la contractualisation de l'emploi enseignant à partir de 2017[7].

D'autres solutions visent les rémunérations, essentiellement sous forme de primes liées au moment de la carrière, au lieu d'exercice ou aux tâches effectuées. D'autres mesures ciblent la formation. Depuis les années 1950, plusieurs dispositifs ont été déployés dans les universités pour attirer des candidats et servir d'antichambre au professorat, de sorte que les réformes de la formation jouent un rôle central parmi les politiques visant à améliorer l'attractivité des métiers de l'enseignement. Dans ce cadre, nous identifions que la tendance dominante, sur le long terme, consiste en l'affirmation d'une logique dite de « préprofessionnalisation » au détriment d'une logique dite de « prérecrutement ».

Focus sur la formation comme levier d'attractivité

Recruter tôt : le modèle des IPES

De toutes les initiatives visant à susciter l'intérêt des étudiants pour les métiers de l'enseignement, les instituts de préparation aux enseignements de second degré (IPES) occupent une place à part dans les mémoires. Au cœur des Trente Glorieuses, les IPES ont été instaurés dans un contexte de forte pénurie d'enseignants.

Les IPES, créés par un décret du 27 février 1957 au sein des facultés des sciences et des lettres, avaient pour objectif d'attirer un maximum d'étudiants vers l'enseignement secondaire. Ces instituts recrutaient les étudiants sur concours, à partir des notes obtenues aux examens de fin de première année d'études supérieures, ou sur titres, pour les admissibles aux écoles normales supérieures. Ces étudiants, appelés « ipésiens » ou « élèves-professeurs », bénéficiaient ensuite d'un statut de fonctionnaire stagiaire et d'un salaire attractif[8], sous réserve d'un engagement décennal dans le secteur public.

La mission des IPES est alors d'aider à l'obtention d'une des licences acceptées pour s'inscrire aux concours du professorat. Ces instituts ne dispensent pas de formation pédagogique, celle-ci devant être assurée dans un centre pédagogique régional au moment de l'obtention du CAPES. L'accent est mis sur le soutien financier des élèves-professeurs, catégorie étudiante issue de milieux sociaux moins favorisés que la moyenne.

Au cours des vingt années d'existence des IPES, jusqu'à leur extinction, en 1981, 70 000 élèves-professeurs ont été prérecrutés. Grâce à la garantie d'un

4. Alain Boissinot et Claude Lessard (dir.), « Enseignant, un métier d'avenir », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, nº 94, 2023.
5. Cette quantification est possible grâce à l'application Gallicagram, développée par Benjamin Azoulay et Benoît de Courson.
6. Dans l'ouvrage *En quête d'enseignants* cité, voir le chapitre de Pierre-Yves Connan, Angélica Rigaudière *et al.*, « Quelles représentations du métier et de son attractivité dans les discours des professeurs des écoles ? Des univers sémantiques en tension ».
7. Dans l'ouvrage *En quête d'enseignants* cité, voir le chapitre d'Alexandre Muñoz-Cazieux et Xavier Pons, « Les contractuels comme remède à la moindre "attractivité" des métiers de l'enseignement ou l'institutionnalisation de l'éphémérité ».
8. En 1963, le traitement net s'élève pour un élève-professeur célibataire à Paris à 768 francs, soit 1 260 euros en 2023, selon le convertisseur de l'INSEE tenant compte de l'inflation.

salaire pendant trois ans[9], de nombreux étudiants issus de milieux modestes, au potentiel scolaire avéré, ont pu poursuivre leurs études et devenir enseignants. Les IPES ont, en ce sens, joué un rôle de promotion sociale. Ils ont aussi permis à des instituteurs de s'orienter vers le CAPES ou l'agrégation afin de devenir professeurs certifiés ou agrégés.

La multiplication des dispositifs dits de « préprofessionnalisation »

Durant les années 1980, de nouveau, les candidatures manquent, cette fois dans le premier degré. Dans ce contexte, le rapprochement du statut des instituteurs avec celui des professeurs certifiés du second degré gagne du terrain. De même se multiplient des réflexions sur les manières d'articuler les savoirs académiques disciplinaires avec les savoir-faire pédagogiques professionnels[10].

Une circulaire du 14 février 1985 amorce un changement de paradigme, par la mise en place de la première année de « préprofessionnalisation » aux métiers de l'enseignement. Celle-ci repose sur trois piliers : un stage de sensibilisation au milieu scolaire dès la première année universitaire ; un stage en situation éducative pendant la deuxième année ; des modules de formation abordant divers contenus tels que la psychologie de l'enfant, la connaissance des systèmes éducatifs, éventuellement des contenus de rééquilibrage disciplinaire.

Plus récemment, la préprofessionnalisation a été couplée à des formes de rémunération précoces, sans que celles-ci actent des prérecrutements dans la fonction publique. Ainsi, le dispositif « emplois d'avenir professeur » (EAP1) cible, de 2013 à 2015, les boursiers souhaitant devenir enseignants, en leur proposant une bourse de service public en plus de la bourse sur critères sociaux ainsi qu'un contrat à durée déterminée de 12 heures par semaine dans un établissement scolaire, pour un revenu mensuel moyen de 900 euros.

En 2015, le dispositif EAP1 est remplacé par le dispositif « étudiants apprentis professeurs » (EAP2). Ce dispositif, non cumulable avec une bourse, en vigueur jusqu'en 2019, propose une formation rémunérée en alternance par contrat d'apprentissage, jusqu'à 80 % du SMIC.

Depuis 2019, un dispositif dit « AED prépro » fonctionne *via* le statut d'assistant d'éducation, de la deuxième année de licence jusqu'au passage du concours du professorat, en deuxième année de master, « pour améliorer l'attractivité du métier de professeur et faire émerger un nouveau vivier de candidats […]. Le dispositif cible particulièrement les étudiants boursiers, l'objectif étant notamment d'attirer et de sécuriser les étudiants financièrement défavorisés[11] ». En octroyant un salaire atteignant 1 000 euros pour 6 à 8 heures en établissement scolaire, en autorisant le cumul avec une bourse étudiante sur critères sociaux, tout en permettant une montée progressive en compétences pour devenir enseignant, ce dispositif combine incitation financière et préprofessionnalisation.

Si le dispositif « AED prépro » ne prérecrute pas comme le faisaient les IPES, il sélectionne les candidats de façon précoce et s'inscrit dans la lignée des programmes précédents. Sa disparition annoncée pour la rentrée 2024 s'effectuera au prix de l'entrée en vigueur d'une nouvelle réforme de la formation des enseignants. À cet égard, la succession des dispositifs de préprofessionnalisation, dans des temporalités très courtes qui limitent fortement les effets des mesures mises en œuvre, suscite des interrogations quant à la cohérence entre les discours relatifs à l'attractivité des métiers de l'enseignement et leur capacité réformatrice réelle.

9. Une année supplémentaire pouvait être attribuée pour préparer l'agrégation.
10. Géraldine Farges, *Les Mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, PUF, 2017.
11. Circulaire du 6 novembre 2019 relative aux assistants d'éducation en préprofessionnalisation.

Cécile Désaunay
Prospectiviste. Directrice d'études à Futuribles

Quatre scénarios pour l'enseignement à l'horizon 2050

Raisonner sur l'avenir de l'enseignement passe par des scénarios prospectifs contrastés. Quatre s'envisagent : un basculement vers le tout-numérique, le maintien d'un socle commun avec développement des compléments en ligne, une couverture totale par le secteur privé, une extension de l'école tout au long de la vie.

« Le monde change, et avec lui les hommes et la France elle-même. Seul l'enseignement français n'a pas encore changé. Cela revient à dire qu'on apprend aux enfants de ce pays à vivre et à penser dans un monde déjà disparu. » Ces constats d'Albert Camus datent de début 1946 [1]. Ils résument les enjeux liés à l'enseignement, mais aussi les difficultés pour y faire face. Alors que cette citation reste plus que jamais d'actualité quatre-vingts ans après avoir été formulée, peut-on imaginer qu'elle devienne caduque avant la fin du siècle ? Pour cela, il paraît utile de construire quelques scénarios sur l'avenir de l'enseignement, à l'horizon 2050, un horizon raisonnable (pour la prospective) d'une trentaine d'années.

En prospective, des scénarios ne visent pas à anticiper avec précision de quoi l'avenir sera fait, mais plutôt à envisager l'éventail des futurs possibles sous forme d'archétypes, de logiques dominantes susceptibles de conduire à des transformations majeures à l'horizon considéré. Un scénario est construit en croisant :

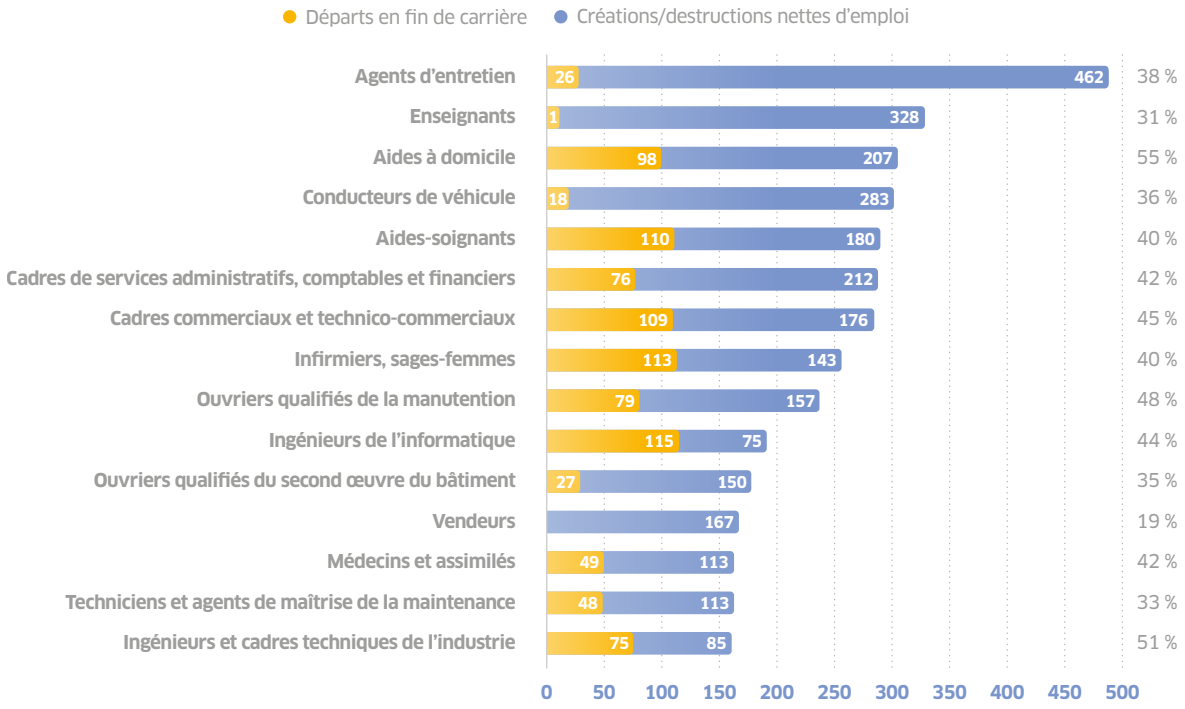
- des tendances déjà à l'œuvre aujourd'hui et particulièrement structurantes, des tendances lourdes ;
- des tendances beaucoup plus minoritaires, des signaux faibles, ainsi que des ruptures qui pourraient advenir.

Pour les trente prochaines années, quatre scénarios peuvent être envisagés. Ils brassent les différentes tendances à l'œuvre, en France et dans d'autres pays. Ils s'inspirent des travaux de prospective déjà construits sur ce thème [2].

Rappelons que ces scénarios s'inscrivent tous dans une toile de fond globale concernant l'« offre » et la « demande » d'enseignement. Rappelons également, d'emblée, qu'à l'horizon 2050, selon les projections tendancielles de l'INSEE, en France, la part des moins de 20 ans diminuerait d'environ deux points [3]. En parallèle, un tiers des enseignants devraient, selon France Stratégie, partir à la retraite d'ici à 2030 [4]. Ces évolutions, particulièrement structurantes, pourraient conduire à de fortes tensions en matière de recrutement, avec un déséquilibre structurel en termes d'offre d'enseignement.

1. Albert Camus, « Un style de vie », *Terre des hommes*, nº 18, 26 janvier 1946.
2. Voir par exemple les travaux menés, au début des années 2010, par Futuribles sur le thème « L'enseignement et la formation à l'horizon 2025 » : https://www.futuribles.com/lenseignement-et-la-formation-a-lhorizon-2025/.
3. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381474#figure1_radio2 ; https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381470#tableau-figure1.
4. https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/554dc7ab241bd3199ae733e46f951401/M%C3%A9tier%202030%20-%20Synth%C3%A8se%202022-8aout2022-correction.pdf.

LES MÉTIERS COMPTANT LE PLUS DE POSTES À POURVOIR ENTRE 2019 ET 2030



Champ: France métropolitaine.
Lecture: entre 2019 et 2030, 488000 postes seraient à pourvoir chez les agents d'entretien, dont 462000 dus aux départs en fin de carrière et 26000 aux créations nettes d'emplois. Ces postes à pourvoir représenteraient 38 % de l'emploi de ce métier en 2019.
Source: Dares, France Stratégie.

Tout-numérique

Le premier scénario qui vient en tête en matière d'enseignement est celui du tout-numérique, voire de l'école sans enseignants. Ce scénario évoque immédiatement des images de mauvaise science-fiction, dans lesquelles de pauvres chérubins se retrouvent affublés d'un casque particulièrement imposant et ridicule, censé les abreuver de savoirs. Ce futur est sans doute celui qui a fait l'objet des œuvres et des travaux les plus nombreux, mais pas forcément les plus sérieux. Il est toutefois en passe de devenir le scénario tendanciel, tout du moins dans certains pays, compte tenu de l'ampleur des investissements et des espoirs qui sont placés dans les technologies pour sauver l'enseignement. Les technologies présentent, en effet, le double avantage de pouvoir remplacer des enseignants partis à la retraite ou tout simplement absents faute de recrutement.

Ce scénario est déjà largement à l'œuvre dans certains pays, comme la Corée du Sud ou la Suède. En Corée du Sud, le gouvernement a lancé, en 2020, un vaste programme de transition numérique, dont le volet consacré à l'enseignement était doté à lui seul d'un budget de près d'un milliard d'euros[5]. Le numérique est désormais inclus dans toutes les composantes de l'enseignement, et à tous les niveaux, du primaire au supérieur. Des cours de codage informatique ont été instaurés dès le primaire. Des sensibilisations à l'intelligence artificielle pourraient suivre. L'évolution du rôle des enseignants fait aussi l›objet de sensibilisations et de formations spécifiques, en attendant, peut-être, qu'ils soient remplacés par des IA[6].

En France, les annonces et les investissements en faveur du numérique à l'école se multiplient depuis dix ans, et encore plus depuis la crise de la COVID-19. Le gouvernement a ainsi adopté une stratégie du numérique pour l'éducation pour la période 2023-2027[7].

La numérisation de l'enseignement, souvent valorisée, parfois célébrée, suscite aussi des critiques, des hésitations, voire des retours en arrière. Ainsi, en Suède, le gouvernement est revenu, en 2023, sur ses ambitions en matière de numérique à l'école à la

5. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387833.
6. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9bc3603b-en/index.html?itemId=/content/component/9bc3603b-en.
7. https://www.education.gouv.fr/strategie-du-numerique-pour-l-education-2023-2027-344263.

suite de la dégradation des performances des élèves en matière de compréhension écrite[8]. La ministre de l'Éducation a reconnu que « la réforme digitale est allée trop loin » et a pour cela décidé de redonner leur place aux manuels papier dans les processus d›apprentissage, des études ayant démontré que les écrans pouvaient être moins efficaces pour l'attention et la mémoire.

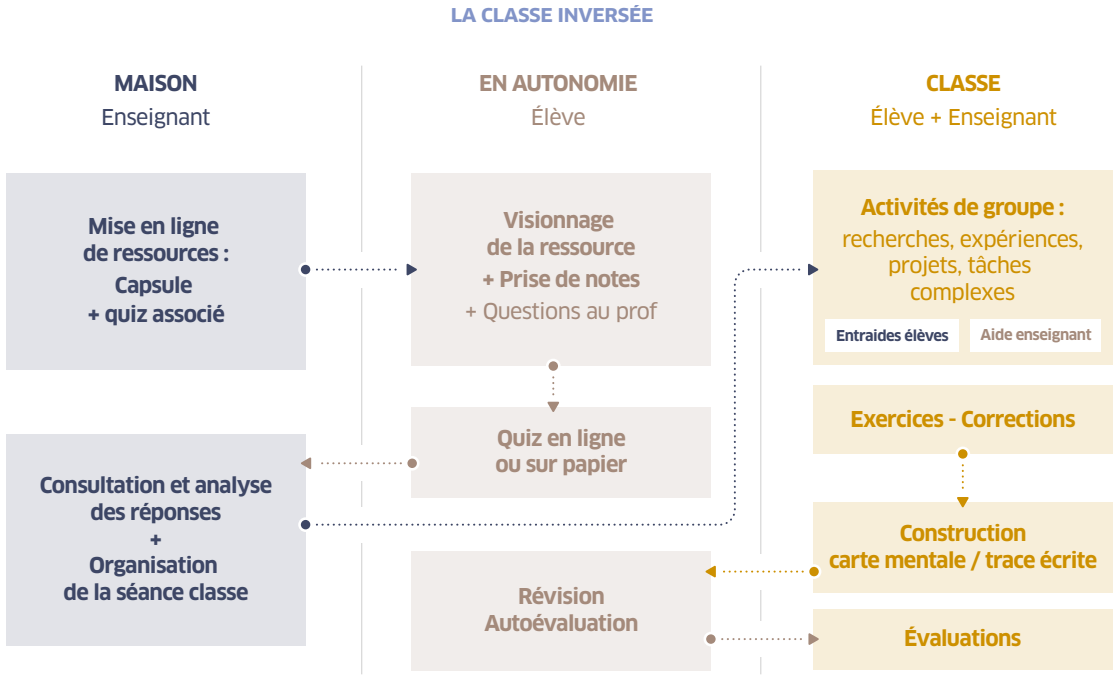
Un rapport de l'UNESCO a alerté sur les effets néfastes des technologies à l'école lorsqu›elles sont utilisées sans contrôle ni articulation avec les besoins pédagogiques[9]. L'institution onusienne chargée de l'éducation rappelle que le rôle des enseignants est d›« apprendre aux enfants à vivre à la fois avec et sans technologie » et de « permettre à la technologie d'apporter un soutien, sans jamais supplanter les interactions humaines dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage ».

Socle traditionnel, compléments en ligne

Un deuxième scénario procède de l'échec possible de l›enseignement traditionnel dans les établissements scolaires. C'est le scénario de l'école sans école. Donnant toujours raison à Albert Camus, l›école se révélerait incapable d'intégrer les transformations des sociétés et garderait toujours un temps de retard en termes de programmes et de pédagogie. La réalisation de ce scénario passerait notamment par un approfondissement de la crise de vocation des enseignants, ce qui amènerait les pouvoirs publics à repenser la nature même des enseignements transmis. L'école (publique ou privée) se recentrerait alors sur des enseignements de base, les enseignements complémentaires étant acquis par chacun *via* les connaissances disponibles en ligne.

Le rôle des enseignants se transformerait pour consister avant tout à accompagner les élèves dans leurs recherches et leurs apprentissages, à développer leur esprit critique et à s'adapter aux spécificités de leurs élèves. Ce serait la généralisation du concept de classe inversée, popularisé par Salman Khan, un professeur de mathématiques américain qui a été l'un des premiers à proposer ses cours sur YouTube, où il compte aujourd'hui plus de huit millions d'abonnés[10].

Selon cette logique, les élèves doivent prendre connaissance des éléments théoriques des cours avant la classe (principalement en ligne, donc), cette dernière étant centrée sur des exercices, des mises en pratique.



Source: https://www.editions-hatier.fr/coin-pedago-la-classe-inversee.

8. https://www.wedemain.fr/ralentir/education-en-suede-les-livres-reprennent-le-pouvoir-sur-les-tablettes/.
9. https://www.unesco.org/gem-report/fr/articles/lunesco-lance-un-appel-urgent-en-faveur-dune-utilisation-judicieuse-des-technologies-dans-leducation.
10. https://www.youtube.com/user/khanacademy/about.

Ce scénario serait donc à la fois celui de la liberté d'apprendre, celui des inégalités sous toutes leurs formes et celui d'une difficulté accrue pour valoriser les connaissances acquises par les élèves. En particulier, les inégalités scolaires pourraient encore être accentuées par les inégalités sociales, en fonction de la capacité des familles à accompagner leurs enfants à la maison pour favoriser les apprentissages [11].

Tout-privé

Un troisième scénario d'avenir pour l'enseignement voit les établissements privés devenir majoritaires. C'est le scénario de l'école sans l›État. Aujourd›hui, en France et en Europe, près de 20 % des élèves sont scolarisés dans des écoles privées [12]. La proportion française est globalement stable dans le temps, mais très inégale selon les régions : à Rennes et à Nantes, environ 40 % des enfants sont dans le privé, et même la moitié dans le Morbihan. Les débats récurrents sur les établissements privés montrent qu'ils pourraient être de plus en plus plébiscités par les parents en réponse à ce qu'ils considèrent comme des dysfonctionnements de l'école publique (absences non remplacées, grèves, difficultés à gérer la mixité sociale, etc.).

Une variante de ce scénario pourrait voir l'essor des établissements privés hors contrat, à l'image de certains établissements Montessori. En France, environ 6 % des élèves scolarisés dans le privé le sont dans des établissements hors contrat, mais leur nombre a presque triplé en dix ans [13].

Ces mêmes débats rappellent les risques associés à une dualisation de l'enseignement : ségrégation et concentration des difficultés dans l'enseignement public, mais aussi croissance des dépenses des ménages pour l'éducation. Cet enjeu se pose particulièrement pour l›enseignement supérieur : en France, un quart des étudiants sont aujourd'hui dans le privé, soit presque deux fois plus qu'il y a vingt-cinq ans [14]. Aux États-Unis, 45 millions d'adultes ont une dette contractée pour payer leurs études supérieures, pour un montant moyen de 32 000 dollars, qui a augmenté de 20 % depuis 2016 [15]. Le montant total des dettes étudiantes dans le pays a plus que triplé en quinze ans [16].

L'école sans fin

Enfin, un dernier scénario permettrait de rendre définitivement caduque la citation d'Albert Camus, en inventant l'école sans fin. Dans ce futur, l›enseignement serait centré sur l'acquisition d'un socle de compétences indispensables pour vivre en société. Il viserait essentiellement à développer l'esprit critique et à faire face aux enjeux écologiques. Il ne s'agirait donc plus d'« instruire » mais d›apprendre à apprendre [17].

La carte scolaire française serait de nouveau réformée, en intégrant la baisse du nombre d'enfants pour réduire le nombre d'élèves par classe (plutôt qu'en fermant des classes). Les outils technologiques pourraient être mobilisés, mais en complément des outils traditionnels, par exemple *via* les *serious games,* ces jeux sérieux qui ont un but principal autre que le divertissement. Les pratiques d'enseignement seraient largement repensées pour être davantage personnalisées et, ainsi, inciter les élèves à aller au-delà du seul socle basique. L'enseignement serait aussi tourné vers la résolution de problèmes en petits groupes, la pratique et les projets [18]. Parallèlement, l'enseignement ne se déroulerait plus uniquement aux âges scolaires, mais potentiellement tout au long de la vie.

Ce scénario supposerait, bien sûr, une refonte de la formation et de la carrière des enseignants, afin que ces métiers regagnent en attractivité.

***

Bien entendu, aucun de ces scénarios ne se réalisera en tant que tel. L'avenir, tout comme le présent, sera toujours une combinaison d'une variété de situations et d'enjeux en matière d'enseignement. Néanmoins, ces grands archétypes permettent d'envisager les principales trajectoires pour la France s'agissant d'éducation, de réfléchir à leurs implications et, ainsi, d'identifier les futurs qui pourraient apparaître comme les plus souhaitables. En matière de prospective, les enseignements sont toujours pluriels. ●

11. https://ecolebranchee.com/france-strategie-numerique-education-2023-2027/.
12. https://www.ccomptes.fr/fr/publications/lenseignement-prive-sous-contrat.
13. https://www.futuribles.com/essor-de-lecole-privee-hors-contrat-en-france/.
14. https://www.fondapol.org/app/uploads/2023/06/fondapol-etude-laurent-batsch-l-enseignement-superieur-prive-en-france-juin-2023.pdf.
15. https://www.lemonde.fr/campus/article/2020/05/19/la-dette-etudiante-boulet-d-une-economie-americaine-en-crise_6040144_4401467.html.
16. https://www.statista.com/chart/24477/outstanding-value-of-us-student-loans/.
17. Voir Didier Paquelin, Maëlle Crosse, « Responsabilisation, ouverture et confiance : pistes pour l'enseignement supérieur du futur », Enjeux et société, vol. 8, nº 2, 2021, pp. 190-215. https://doi.org/10.7202/1078495ar.
18. https://read.oecd-ilibrary.org/education/personnaliser-l-enseignement/l-apprentissage-personnalise-comment-stimuler-la-capacite-d-apprendre_9789264036628-3-fr#page10.

Christophe Possémé
Président de la Commission nationale du développement des compétences et de la formation (FFB)

L'implication du Bâtiment dans l'enseignement professionnel

Deux systèmes coexistent dans l'enseignement professionnel. Le premier est à la main de l'État et de ses ministères. Le second est à la main des professionnels. Tout du moins, il a été initié par eux. Au fil du temps, l'organisation de la formation pour le Bâtiment s'est structurée et la profession s'est mobilisée pour former des jeunes à ses métiers, tout en s'adaptant aux évolutions du secteur et des politiques publiques.

Le secteur de la construction a très tôt organisé et structuré son propre appareil de formation pour « produire » la main-d'œuvre dont il avait besoin. Par ce moyen, il a aussi ouvert la possibilité d'accéder à une reconnaissance professionnelle. Notons qu'une certification permet aussi à un métier de se définir.

Si le champ de la formation reste encore à la main de la profession, en revanche, le système de reconnaissance s'est institutionnalisé et il est principalement à la main de l'État, sous la tutelle de différents ministères. La France se distingue, par rapport à la majorité de ses voisins européens, par l'importance accordée à ce système dual.

Le cas du Bâtiment est un bon exemple pour comprendre, à travers l'enseignement professionnel et la certification, ce qui se joue pour une profession. Ce prisme permet aussi de se pencher sur ce qu'il en sera demain pour un secteur impacté par des enjeux climatiques, notamment.

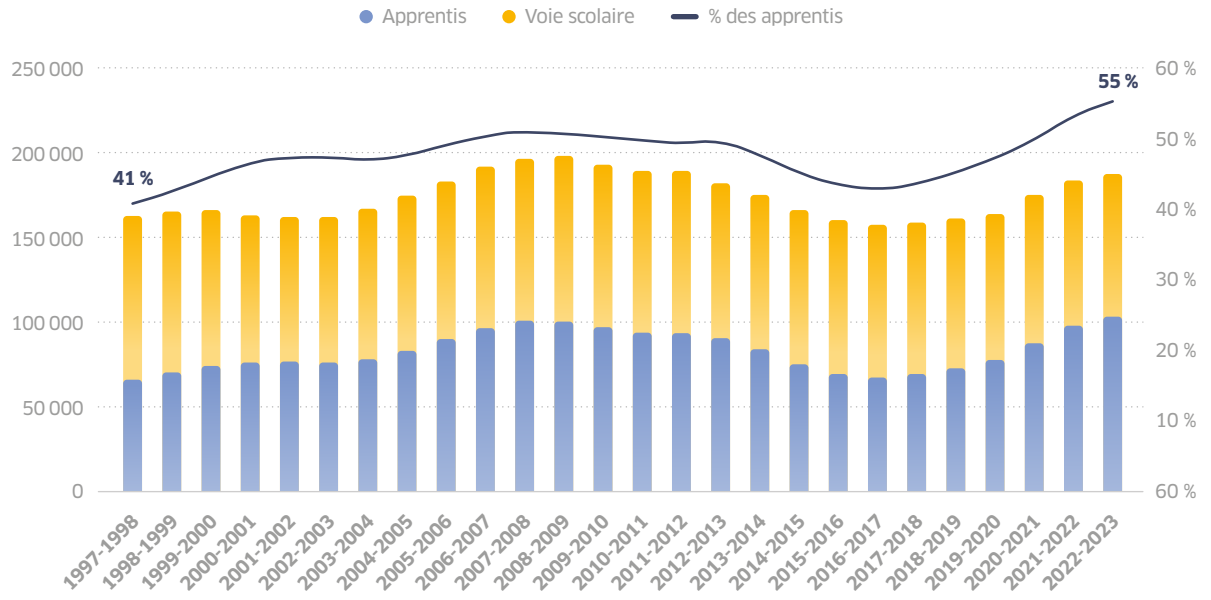
Enseignement professionnel, enseignement technique, formation professionnelle

L'enseignement professionnel, l'enseignement technique et la formation professionnelle partagent une réalité commune : on y prépare les individus à exercer un métier. Cela peut se réaliser au travers d'une formation par l'alternance entre le centre de formation d'apprentis (CFA) et l'entreprise (sous forme de contrats de travail spécifiques : contrat d'apprentissage ou contrat de professionnalisation) ou par l'intermédiaire d'un parcours scolaire (avec des périodes de stage en entreprise).

L'enseignement professionnel doit anticiper les besoins, s'adapter au tissu local des entreprises et fournir les compétences et les certifications adéquates. Le nombre de sortants certifiés chaque année du système de formation, pour répondre aux besoins et spécificités du Bâtiment, est d'environ 70 000 jeunes, parmi quelque 200 000 jeunes en formation initiale qui se

partagent entre la voie scolaire et l'apprentissage. La majorité d'entre eux prépare un premier niveau de formation : le CAP (certificat d'aptitude professionnelle). Ils sortent de troisième et ils sont mineurs pour la très grande majorité. L'orientation de ces jeunes est plus souvent subie que choisie.

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS ET D'ÉLÈVES EN FORMATION BTP



Source: CCCA-BTP.

Pour l'enseignement professionnel, les enjeux sont multiples

Il permet d'accéder à un socle commun de connaissances pour un grand nombre d'individus. À la sortie de la Seconde Guerre mondiale, l'État fédère, sous la tutelle du ministère du Travail, les centres de formation professionnelle. Partout en France, les contenus de formation s'homogénéisent, il s'agit de former rapidement aux premiers niveaux de qualification, base d'un métier. L'organisation militaire des premiers temps répondait à un enjeu de massification. Si une telle organisation n'existe plus, l'enjeu demeure.

Selon une évaluation du ministère de l'Éducation nationale, en 2023, plus de la moitié des élèves entrant en seconde professionnelle ont une connaissance « fragile » des mathématiques et du français. Conjointement aux savoirs techniques, l'enseignement professionnel doit permettre l'acquisition des savoirs de base généraux indispensables pour se former tout au long de la vie professionnelle.

L'intégration dans l'entreprise d'un jeune issu de l'enseignement professionnel est également perçue comme un moyen d'adaptation et de diffusion des évolutions technologiques dans l'entreprise, sachant combien l'intégration de l'innovation, notamment numérique, impacte nos pratiques professionnelles.

Enfin, l'enseignement professionnel joue un rôle clé dans l'aménagement du territoire. Une entreprise du bâtiment sur deux est implantée en zone rurale. L'offre d'une formation de qualité et la disponibilité d'un hébergement décent proche du CFA sont des prérequis pour l'accès aux premiers niveaux de formation.

La certification : un outil majeur

« La certification assure la reconnaissance d'une maîtrise professionnelle par une autorité légitime à la suite d'un processus de vérification de compétences acquises » (charte nationale de la certification professionnelle). Les diplômes, sous la responsabilité de l'Éducation nationale, les titres professionnels, sous la responsabilité du ministère du Travail, et les certifications de qualification professionnelle (CQP), sous la responsabilité des professionnels, se distinguent par leur processus spécifique, tout en partageant un cadre législatif commun.

Une certification s'organise autour de quatre pôles :

- le référentiel d'activité, établi à la suite d'observations et d'échanges avec les professionnels exerçant le même métier ;
- le référentiel de compétences, qui détaille les compétences requises pour exercer ces activités ;
- le référentiel de certification, qui garantit le niveau de compétences attendu *via* des modalités d'évaluation définies, en situation réelle ou reconstituée, et de critères d›évaluation permettant de mesurer le degré d›acquisition ;
- le référentiel de formation, réalisé par les équipes pédagogiques qui déterminent les savoirs, savoir-faire et savoir-être ainsi que le temps nécessaire à l›acquisition de la compétence. Ces documents sont aussi l'expression d'une norme nationale qui définit le contenu du métier : de quelles compétences dois-je être le détendeur pour appartenir à tel ou tel métier ?

La certification est, en quelque sorte, un travail de traduction. Comment transformer, en quelques phrases, un geste technique pour en permettre l'apprentissage et la transmission ? En quoi suis-je un maçon ? Sachant que le maçon dans le Sud de la France n'effectue pas exactement les mêmes tâches que le maçon du Nord : ils ne posent pas les mêmes matériaux, ne sont pas confrontés aux mêmes problématiques.

La gestion des contenus des référentiels par les pouvoirs publics représente un enjeu crucial. Bien que la loi prévoie une participation active des professionnels dans l'élaboration des certifications, la réalité est souvent plus complexe. La mobilisation de professionnels volontaires se heurte à la lourdeur et à la complexité du système, tandis que faire valoir la vision pratique du métier face aux contraintes bureaucratiques se révèle difficile. Malgré les intentions de la loi de 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » d'améliorer le dialogue, certains ministères peinent à s'adapter, même si des efforts sont faits afin de faciliter les échanges.

Le Bâtiment : une profession très impliquée

Pour le Bâtiment, la profession doit intervenir pour environ 70 diplômes, 75 titres professionnels et une cinquantaine de CQP. Tous les cinq ans, chaque certification doit faire l'objet d'une mise à jour tenant compte des évolutions des métiers.

On peut alors comprendre toute l'importance pour la profession d'une structure paritaire comme le Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics (CCCA-BTP), dont elle assure la gouvernance. Elle va lui fournir les ressources suffisantes pour être présente sur les nombreux fronts ouverts dans un système aussi complexe. La délégation ne doit pas faire oublier l'implication nécessaire des professionnels sur le terrain.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DU BÂTIMENT : UNE HISTOIRE RICHE ET INSTRUCTIVE

En 1925, l'État met en place la taxe d'apprentissage, mais l'apprentissage en alternance existait déjà sous diverses formes. Dans le Nord de la France, par exemple, dès 1909, le Syndicat général des entrepreneurs du Bâtiment organise un enseignement professionnel. Les mêmes initiatives auront cours partout en France.

Avec la Seconde Guerre mondiale va éclore tout un ensemble d'initiatives, dont la plus importante sera, pour la profession, la création, en 1942, du CCCA-BTP.

Pour le secteur, cela marque un tournant dans la formation technique. Dans les années qui suivent, les organisations professionnelles œuvrent pour passer des cours par correspondance à des cours réalisés dans des ateliers-écoles par des moniteurs spécialisés. Dans les missions du CCCA-BTP figure notamment celle de défendre la formation par l'apprentissage, et ce face à un ministère de l'Éducation nationale parfois réticent.

Avec les Trente Glorieuses, c'est l'ensemble de l'économie qui est impliqué dans la recherche d'une main-d'œuvre qualifiée et formée. La scolarité obligatoire est allongée de deux ans, jusqu'à 16 ans (réforme Berthoin, 1959). L'apprentissage est devenu la modalité « royale » pour s'insérer dans la profession. Le parcours est de cinq ans, puis passera à quatre ans. Il s'agit tout d'abord de passer son CAP puis son BP (brevet professionnel). Ce sont des diplômes de transition avec la vie d'écolier permettant d'acquérir les gestes professionnels par un temps en entreprise et un autre en centre de formation. La périodicité de l'alternance va évoluer avec le temps. Mais le contrat d'apprentissage est avant tout un contrat de travail, faisant du jeune un professionnel en devenir. C'est aussi une collaboration entre le formateur, le maître d'apprentissage en entreprise et le jeune lui-même.

Mais la structuration d'un tel enseignement n'est pas sans poser des difficultés récurrentes. La profession se dote, sous l'impulsion de la FFB, dont Jean Michelin est à l'époque le directeur de la formation, d'une série d'accords signés par les partenaires sociaux. Ces accords couvrent aussi bien la qualité de l'accueil des jeunes que les modalités de leur formation, de gouvernance des structures gérées par la profession, d'évaluation, d'accompagnement par les maîtres d'apprentissage, et, enfin, leur intégration professionnelle. Ils ont été complétés par des mesures telles que l'augmentation des rémunérations pour les apprentis et des aides spécifiques pour les jeunes, soulignant l'importance accordée par la profession à cette modalité de formation.

Les réformes successives de la formation professionnelle, notamment la loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, ont profondément modifié la gestion des centres de formation d'apprentis. Ces derniers, ne bénéficiant plus du financement des conseils régionaux sous la forme de subventions d'équilibre, sont devenus des structures financières autonomes. Leurs recettes dépendent désormais du nombre d'apprentis formés et des certifications préparées, ainsi que des ressources financières issues de formations conjointes. C'est un changement profond de modèle économique, qui, à ce stade, crée beaucoup d'incertitudes pour la suite.

Au gré des évolutions, la formation dans le Bâtiment s'adapte. En première ligne, le secteur se trouve à l'avant-garde du changement. En premier lieu, il s'agit du basculement des marchés de la construction neuve vers les marchés de la rénovation énergétique et le traitement des enjeux climatiques. Il faut à la fois former des futurs professionnels qui auront le bon geste technique et des citoyens conscients et acteurs du changement.

Ensuite, comme les autres secteurs, les CFA du Bâtiment doivent intégrer le champ du numérique dans les pratiques professionnelles. De nouveaux matériels entrent dans les enseignements, comme les drones, que l'on retrouve de plus en plus sur les chantiers du couvreur, entre autres métiers.

La formation professionnelle bénéficie, par ailleurs, d'avancées scientifiques. Il s'agit de l'application des neurosciences dans la formation. Comprendre le fonctionnement du cerveau pour optimiser l'apprentissage est une voie d'avenir. Cela peut aussi concerner des nouvelles modalités de formation, comme l'AFEST (action de formation en situation de travail), ou l'intégration d'outils pédagogiques utilisant la réalité augmentée. Ces méthodes permettent une meilleure assimilation des connaissances et favorisent l'apprentissage actif, avec immersion totale et expérience concrète du métier.

Dans un tel environnement, certains pensent que les formateurs vont prendre le rôle de coachs. Que ce soit dans les CFA ou directement en entreprise, l'ap-

port de formateurs-coachs spécialisés est un atout pour une formation de qualité. Faudra-t-il que le formateur soit aussi un professionnel du Bâtiment ? Les CFA et les entreprises doivent travailler de concert pour intégrer ces formateurs-coachs. Ces derniers, par leur double casquette de pédagogues et de professionnels, sont les mieux placés pour transmettre un savoir-faire actualisé et en phase avec les réalités du terrain.

À l'heure où les enquêtes confortent l'amélioration de la perception de l'apprentissage, quand cette modalité de formation favorise l'insertion professionnelle et sociale de jeunes à travers les territoires, la profession doit pouvoir s'appuyer sur ses acquis pour renforcer son rôle majeur en la matière, et, surtout, ne pas rater les enjeux qu'elle aura à affronter par la suite. Parmi ceux-ci, il y a la capacité de continuer à attirer les jeunes vers le Bâtiment, à travers cette modalité modernisée de formation. Il faut en permanence repenser l'enseignement professionnel pour le rendre plus attractif et efficace afin de préparer les jeunes à relever les défis de demain en adéquation avec les besoins en compétences des entreprises du Bâtiment. ●

LES ACTIONS DE LA FONDATION FFB

En 2005, face aux problèmes récurrents de recrutement de la profession, la FFB a fait le choix de se doter d'un outil destiné à la réinsertion sociale et professionnelle des publics en difficulté, en créant une fondation dédiée, avec une attention particulière portée aux jeunes décrocheurs. Dans ce cadre, celle-ci a accompagné, à ce jour, plus d'une centaine d'actions de lutte contre l'illettrisme ou la déscolarisation et en faveur de l'apprentissage de la citoyenneté et du lien social, mais aussi du facteur d'autonomie que constitue l'accès à la mobilité, notamment en zone rurale, ainsi que le financement d'outils d'aide à la construction d'un projet professionnel ou à la recherche d'emploi.

Au fil des ans, la Fondation FFB a ainsi noué des partenariats particulièrement fructueux avec les centres de l'Établissement pour l'insertion dans l'emploi (Épide), les Apprentis d'Auteuil, le mouvement Unis-Cité, les missions locales, les régies de quartier ou les groupements d'employeurs pour l'insertion et la qualification (GEIQ), de même qu'elle a apporté son appui à de nombreuses actions de promotion des métiers manuels, en lien, notamment, avec les bénévoles du réseau de L'Outil en main, ainsi qu'à l'organisation de forums d'information, de chantiers-écoles et d'ateliers d'insertion.

Par ailleurs, sensible aux démarches pédagogiques alternatives, la Fondation FFB a accompagné une douzaine de projets menés par des Écoles de la deuxième chance et des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), mais également des initiatives originales, telles que l'établissement pilote Excellence Ruralités ou Espérance Banlieues.

Références

- Patricia Gautier-Moulin, CCCA-BTP, *70 ans au service de l'apprentissage BTP*, Paris, Édition CCCA-BTP, 2013.
- Jacques-Olivier Hénon (dir.), *Former des apprentis. 12 conseils pour réussir*, Paris, L'Harmattan, 2023.
- Stéphane Lembré, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2016.
- Robert Pennel (dir.), *À chacun sa chance grâce à l'apprentissage et à la formation professionnelle dans le Nord-Pas-de-Calais*, Croix, À chacun sa chance, 2006.

Notes

www.constructif.fr

Retrouvez l'intégralité des numéros en téléchargement sur le site Internet.

Thèmes des précédents numéros

N° 1, janvier 2002 : Demain des villes plus sûres ? / Bâtiment et risques sanitaires : des remèdes / Temps libre et nouveaux modes de vie • **N° 2, mai 2002 :** Investir : la Bourse ou la pierre ? / Défense et illustration du patrimoine industriel • **N° 3, novembre 2002 :** Seniors : quels enjeux ? / L'esthétique, un défi pour le bâtiment • **N° 4, février 2003 :** Décentralisation : les clés du dossier / Météo, climat : où va-t-on ? • **N° 5, juin 2003 :** L'Europe à vingt-cinq / Mécénat et fondations : des partenariats d'intérêt mutuel • **N° 6, novembre 2003 :** Le développement durable en débat / L'impact des cycles économiques sur l'activité • **N° 7, janvier 2004 :** Se former tout au long de la vie • **N° 8, mai 2004 :** Les premiers pas de l'intelligence économique en France / Mieux évaluer et contrôler les politiques publiques • **N° 9, novembre 2004 :** Énergie : un risque de pénurie ? / Économie : quel devenir pour les entreprises artisanales ? • **N° 10, février 2005 :** Jusqu'où ira la « judiciarisation » de la société ? / La transmission d'entreprise, une affaire de psychologie • **N° 11, juin 2005 :** Réformer l'État : pour quoi faire ? / La montée de la défiance • **N° 12, novembre 2005 :** Internet : prodige ou poison ? / Défendre la langue française • **N° 13, février 2006 :** Patrimoine bâti : préserver, transformer ou détruire ? / Communautés et démocratie : la citoyenneté en question • **N° 14, juin 2006 :** La nouvelle donne démographique mondiale / Financement de la protection sociale : quelles solutions ? / Les élites sous le feu des critiques • **N° 15, octobre 2006 :** Le bâtiment en perspective • **N° 16, février 2007 :** Les rouages de l'opinion / Les nouvelles politiques urbaines • **N° 17, juin 2007 :** L'élan du secteur des services / L'art comme lien social • **N° 18, novembre 2007 :** Logement : comment sortir de la crise ? / Le débat d'idées, facteur de progrès pour l'entreprise • **N° 19, février 2008 :** Mondialisation : gagnants et perdants / Pouvoirs et contre-pouvoirs : à chacun ses armes • **N° 20, juin 2008 :** Les ruptures entre générations / Une politique industrielle nationale est-elle encore nécessaire ? • **N° 21, novembre 2008 :** Pays émergents et nouveaux équilibres internationaux / Éducation, politique, santé, génétique… : les multiples facettes de la sélection • **N° 22, mars 2009 :** Quel nouvel ordre économique, social et financier après la crise ? • **N° 23, juillet 2009 :** Changement climatique et développement durable • **N° 24, novembre 2009 :** Les stratégies marketing de demain / Les normes comptables IFRS en question • **N° 25, février 2010 :** Retraites : quelles réformes ? • **N° 26, juin 2010 :** Le devenir des métropoles / L'éthique retrouvée ? • **N° 27, novembre 2010 :** Le principe de précaution en accusation ? / Immobilier non résidentiel : redémarrage sur fond de dettes • **N° 28, février 2011 :** L'Union européenne dans une mauvaise passe ? / Les nouvelles frontières du « low cost » • **N° 29, juin 2011 :** Le bâtiment : regards, enjeux, défis • **N° 30, novembre 2011 :** Les corps intermédiaires en perspective • **N° 31, janvier 2012 :** Les débats de la décroissance / L'impact de l'image d'une profession • **Hors-série, mars 2012 :** Sommet de l'Immobilier et de la Construction • **N° 32, juin 2012 :** Les paradoxes de la Russie / Besoins en logements : éléments d'une controverse • **N° 33, novembre 2012 :** Radiographie des classes moyennes • **N° 34, mars 2013 :** Les nouvelles formes de proximité / Mieux affecter l'épargne des Français • **Hors-série, juin 2013 :** L'immobilier est-il un handicap pour la France ? • **N° 35, juin 2013 :** Densifier la ville ? • **N° 36, novembre 2013 :** Place aux jeunes ! • **N° 37, mars 2014 :** Prix de l'énergie : où va-t-on ? / Les architectes français, mal-aimés des maîtres d'ouvrage publics ? • **N° 38, juillet 2014 :** Criminalité économique : quelles parades ? • **N° 39, novembre 2014 :** La France peut-elle se réformer ? • **N° 40, mars 2015 :** Union européenne : les conditions de la croissance • **N° 41, juin 2015 :** Maîtriser l'innovation technique • **N° 42, novembre 2015 :** Les nouvelles limites du vivant • **N° 43, mars 2016 :** Les promesses de l'eau • **N° 44, juin 2016 :** Les chantiers du travail • **N° 45, novembre 2016 :** Politique de la ville : réussites et échecs • **N° 46, mars 2017 :** Politique de la ville : des pistes de progrès • **N° 47, juin 2017 :** Les entrepreneurs • **N° 48, novembre 2017 :** L'espace français éclaté • **N° 49, mars 2018 :** Taxation de l'immobilier : risques et enjeux • **Hors-série, juin 2018 :** Paritarisme : vers une indépendance financière ? • **N° 50, juillet 2018 :** Entreprises : quels modèles demain ? • **N° 51, novembre 2018 :** La transparence dans la vie économique • **N° 52, mars 2019 :** Europe : quelles frontières ? • **N° 53, juillet 2019 :** La dépendance : problèmes et perspectives • **N° 54, octobre 2019 :** Intelligence artificielle • **N° 55, mars 2020 :** Le retour du local • **N° 56, juin 2020 :** Censure et autocensure • **N° 57, novembre 2020 :** Foncier : fondamentaux et idées neuves • **N° 58, mars 2021 :** Nouvelles guerres économiques • **N° 59, juin 2021 :** Consommation : constances et mutations • **N° 60, novembre 2021 :** De nouvelles géographies • **N° 61, mars 2022 :** De la démocratie au XXIe siècle • **N° 62, juin 2022 :** Mesures de la pauvreté, mesures contre la pauvreté • **N° 63, novembre 2022 :** Quelles qualités de ville ? • **N° 64, mars 2023 :** Vers un monde décarboné ? • **N° 65, juin 2023 :** Les outre-mer : unité et diversité • **N° 66, novembre 2023 :** Le management : théories et pratiques • **N° 67, mars 2024 :** Construire : quels besoins ?

www.constructif.fr

Retrouvez l'intégralité des numéros en téléchargement sur le site Internet.

NUMÉRO 68 JUIN 2024

Les défis de l'enseignement

3 **Avant-propos :** Pour un enseignement constructif
Olivier Salleron – Président de la Fédération Française du Bâtiment

4 **introduction :** Façonner le monde de demain
Iliana Ivanova – Commissaire européenne à l'innovation, à la recherche, à la culture, à l'éducation et à la jeunesse

Une situation française préoccupante

7 Enseigner les règles élémentaires de la vie morale
– Jules Ferry

11 Comment évaluer l'école ?
– Thibaut de Saint Pol

14 L'enquête PISA, son contenu, ses résultats
– Corinne Heckmann

18 Le débat sur la baisse du niveau et sur le décrochage français
– Olivier Galland

23 Formation et déformation des enseignants par l'État
– Lisa Kamen-Hirsig

27 L'enseignement au défi de la liberté d'enseigner
– Nathalie Heinich

30 École et reproduction des inégalités sociales
– Louis Maurin

35 L'école publique, notre affaire à tous
– Gwénaële Calvès

39 L'école privée n'est pas le problème, mais la solution
– Olivier Babeau

Pistes d'évolution, voies de changement

43 Éducation : ce qui marche, ce qui ne marche pas
– Richard Robert

47 Limiter drastiquement le recours aux écrans

50 Heurs et malheurs de l'éducation positive
– Béatrice Kammerer

53 Favoriser l'autonomie des établissements
– Axelle Girard

56 Revoir la notation des élèves
– Hippolyte d'Albis

59 Dépasser les contradictions de la « réussite pour tous »
– Guillaume Prévost

64 Renforcer, par la formation, l'attractivité du métier d'enseignant
– Géraldine Farges et Loïc Szerdahelyi

67 Quatre scénarios pour l'enseignement à l'horizon 2050
– Cécile Désaunay

71 L'implication du Bâtiment dans l'enseignement professionnel
– Christophe Possémé

FFB
FÉDÉRATION FRANÇAISE DU BÂTIMENT

www.constructif.fr
Retrouvez l'intégralité des numéros en téléchargement sur le site Internet.

LE TRI + FACILE

9, rue La Pérouse, 75784 Paris Cedex 16
Tél. : 01 40 69 52 34 - Fax : 01 40 69 57 88