

POUR REMETTRE L'ÉCOLE AU CŒUR DU PACTE RÉPUBLICAIN

L'ÉCOLE ET LE TEMPS LONG

OUVRAGE COLLECTIF

Coordonné par Jean-Marc Merriaux

AVANT-PROPOS	3
DIAGNOSTIC DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS (2014-2024)	7
• Un système éducatif solide dans ses fondements, mais confronté à des transformations profondes	7
• Un effort financier soutenu dans un contexte de profonde transformation démographique	8
• Des progrès incontestables en matière de démocratisation, d'inclusion et d'accès à la qualification	9
• Des performances académiques qui demeurent insuffisantes et des inégalités toujours très fortes	11
• La crise d'attractivité du métier enseignant, fragilité majeure pour l'avenir	12
• L'enseignement privé sous contrat : une contribution importante au système qui appelle une exigence accrue de transparence et d'équité	13
• Le numérique éducatif : passer d'une logique d'équipement à une politique pédagogique, stratégique et souveraine	14
• Repenser la gouvernance pour mieux articuler cadre national, autonomie et responsabilité territoriale	16
• Faire de la prochaine décennie celle de la cohérence et du temps long	17
LES COMPÉTENCES DE LA CITOYENNE ET DU CITOYEN À L'HORIZON 2040	19
• Comprendre les enjeux sociétaux pour préparer la citoyenneté de 2040	19
• Une citoyenneté à réinventer au cœur d'une société démocratique participative	20
– Réaffirmer notre modèle démocratique	20
– Penser le renouveau d'une citoyenneté confiante, capable d'écoute et de discernement pour comprendre les enjeux fondamentaux et participer au débat démocratique	21
– Réaffirmer le rôle de l'école dans la construction d'une citoyenneté de 2040	22
• Les compétences du citoyen 2040	23
– La nécessité d'apprendre dans un environnement numérique et d'exercer un esprit critique	23
– Vers une économie de la compétence : le capital humain au cœur de la richesse	25
– Renover le modèle Français d'acquisition de compétences	26
TEXTE D'ORIENTATION D'UNE LOI DE PROGRAMMATION	31
POUR REMETTRE L'ÉCOLE AU CŒUR DU PACTE RÉPUBLICAIN	31
• Investir dans la jeunesse : lever le handicap structurel de l'École française	32
– Un diagnostic lucide : notre modèle est devenu un frein	32
– La massification non transformée : un modèle à bout de souffle	34
– Renforcer la mixité scolaire et lutter contre la ségrégation éducative	35
– Le coût du statu quo : un handicap stratégique pour la Nation	36
– Investir pour transformer : les axes prioritaires	37
– Investir dans la jeunesse ou accepter le déclin	39

• Repenser et réinventer le temps de l'éducation, une nécessité	41
– Une vision à 10 ans : la boussole de l'éducation	42
– Un bilan à mi-parcours : ajuster, sans tout remettre en cause	42
– Le rendez-vous budgétaire annuel : respecter les règles tout en restant aligné sur la stratégie	43
– Une gestion des ressources humaines plus stable et plus lisible : arrêter de « rebattre les cartes » tous les ans	43
– Une planification territoriale sur 3 ans : anticiper au lieu de subir	44
• Transformer l'évolution démographique en opportunité pour l'École	45
– La baisse et la recomposition démographique constituent une opportunité stratégique pour repenser l'allocation des moyens	45
– Le choc démographique ouvre une réflexion renouvelée sur la carte scolaire	46
– Penser les infrastructures comme un enjeu stratégique et évolutif	46
– L'organisation territoriale scolaire doit résulter d'un partenariat stratégique avec les territoires	47
• Attractivité, fidélisation et parcours professionnels, la règle des 3R (recrutement, reconnaissance, reconversion)	48
– Recrutement	49
– Reconnaissance	51
– Reconversion	52
• Gouverner autrement : renouveler le pilotage éducatif - Une nouvelle étape pour le pilotage de l'École	53
– Un cadre national, des responsabilités mieux partagées	53
– Des structures aux parcours : replacer l'élève au cœur du pilotage	54
– De l'autonomie à la capacité d'agir : organiser les conditions de l'action collective	55
– Du contrôle à l'amélioration continue : faire de l'École une organisation apprenante	57
– Piloter autrement pour transformer durablement l'École	57
• Renforcer les forces morales de l'École de la République française, une politique éducative fondée sur les valeurs, la cohérence et l'engagement citoyen	58
– Des forces morales au cœur de la mission éducative	59
– Liberté, Égalité, Fraternité : des valeurs opérantes	59
– La laïcité et l'autorité comme piliers moraux	60
– Une politique de citoyenneté locale et mondiale pour incarner les forces morales	60
– Une responsabilité collective et institutionnelle	61
– Une École qui forme par l'exemple	61
• L'intelligence artificielle à l'École : maîtriser la révolution pour en faire un levier républicain	61
– Une rupture qui impose la maîtrise	61
– Cinq principes pour un cadre républicain	62
– Une gouvernance à trois niveaux	63
– Protéger les élèves, renforcer les enseignants, repenser l'évaluation	63
– Former, équiper, financer	64
– Un choix de civilisation	64
PERSPECTIVES	65

AVANT-PROPOS

La France parle beaucoup de son école.

Elle la réforme sans cesse.

Elle la célèbre rituellement.

Elle l'instrumentalise souvent.

Mais elle ne la regarde plus vraiment.

Car derrière les polémiques permanentes, les querelles pédagogiques et les débats identitaires, une réalité plus profonde s'est installée : notre système éducatif est devenu le miroir grossissant de nos renoncements collectifs.

Nous avons massifié sans transformer.

Ouvert les portes sans repenser les chemins.

Promis l'égalité tout en laissant les déterminismes sociaux se renforcer. Demandé toujours plus à l'école tout en refusant de lui donner une vision stable.

L'école française demeure un monument républicain. Mais elle est désormais traversée par une contradiction majeure : elle continue de porter la promesse de l'émancipation alors qu'une partie croissante de la jeunesse doute que cette promesse puisse encore être tenue.

Cet essai part d'une conviction simple : la crise éducative n'est pas une crise sectorielle. Elle est devenue une crise démocratique, sociale et civilisationnelle.

Quand l'école ne parvient plus à fabriquer du commun, c'est la République elle-même qui se fragilise.

Le sujet de ce texte n'est donc pas seulement l'éducation.

Il est plus large : il concerne notre capacité collective à faire société dans un monde traversé par les fractures numériques, écologiques, sociales et identitaires.

L'école est aujourd'hui prise dans une tension historique.

D'un côté, jamais les sociétés démocratiques n'ont eu autant besoin de citoyens capables d'esprit critique, de discernement, de coopération, de compréhension du réel et de maîtrise des technologies.

De l'autre, jamais les mécanismes de fragmentation n'ont été aussi puissants : réseaux sociaux, polarisation du débat public, défiance généralisée, recul de la parole scientifique, enfermement communautaire, accélération technologique.

L'intelligence artificielle constitue à cet égard une rupture anthropologique autant qu'économique. Elle bouleverse déjà le rapport au savoir, au travail, à la vérité et à la création. Or l'école continue souvent à fonctionner selon des modèles conçus pour le XIX^e siècle administratif et le XX^e siècle industriel.

Ce décalage est devenu dangereux.

L'objet de cet essai est précisément de poser une question politique centrale :

Quel type de citoyen voulons-nous former pour les démocraties de demain ?

Et surtout :

Sommes-nous prêts à investir réellement dans cette ambition ?

Cet essai s'appuie sur trois textes fondateurs qui constituent l'ossature intellectuelle d'un projet collectif autour d'acteurs du monde de l'éducation et de la société qui ont pour ambition dans un cadre non partisan de repenser en profondeur la place de notre école dans notre république.

La première partie de cet ouvrage collectif s'articule autour d'un diagnostic du système éducatif français sur la dernière décennie, mettant en lumière à la fois les progrès accomplis — démocratisation scolaire, inclusion, élévation du niveau de qualification — mais aussi les fragilités persistantes : poids des déterminismes sociaux, crise du recrutement enseignant, difficultés dans les savoirs fondamentaux, instabilité du pilotage. Cette synthèse a pour ambition de permettre à chacun de mieux comprendre

les évolutions, les réussites et les difficultés qui ont marqué notre école au cours de la dernière décennie.

La deuxième partie propose une réflexion prospective sur les compétences de la citoyenne et du citoyen à l'horizon 2040. Elle interroge les bouleversements démocratiques, numériques, écologiques et anthropologiques qui traversent déjà nos sociétés et pose une question essentielle : comment former des citoyens capables de discernement, d'esprit critique, d'altérité et d'engagement dans un monde dominé par l'intelligence artificielle, les réseaux sociaux et les tensions identitaires ?

La troisième partie constitue une proposition d'orientation politique : celle d'une loi de programmation pluriannuelle pour l'école et la jeunesse. Elle défend l'idée que l'éducation doit enfin être pensée dans le temps long, à travers une trajectoire stable, stratégique et démocratiquement débattue, comparable à ce que la France sait faire pour la défense ou la transition énergétique.

L'ambition de cet essai n'est pas de produire un rapport technique supplémentaire. Elle est d'introduire dans le débat démocratique une vision politique de l'école, articulée autour d'une question simple :

Quelle République voulons-nous construire à travers notre système éducatif ?

Car le cœur du problème est là.

La France continue à considérer l'éducation comme une dépense à arbitrer plutôt qu'un investissement stratégique comparable à la défense, à l'énergie ou à la souveraineté technologique.

Nous programmons nos armées.

Nous planifions nos infrastructures.

Mais nous refusons encore de penser l'avenir éducatif du pays dans le temps long.

L'une des thèses du livre est que ce refus du temps long produit une instabilité chronique : succession de réformes, mouvements annuels permanents, politiques de « stop and go », épuisement des personnels, perte de lisibilité pour les familles et incapacité à conduire des transformations profondes.

L'école est devenue le seul grand ministère qui « rebâtit ses fondations chaque année ».

À rebours des discours nostalgiques ou purement gestionnaires, cet essai défend une idée plus radicale : la France doit engager une seconde révolution éducative après celle de la massification scolaire.

La première révolution fut quantitative : scolariser tous les enfants.

La seconde doit être qualitative et démocratique : permettre réellement à chacun de trouver sa place dans une société complexe.

Cela suppose de remettre au centre la question du sens, la formation du citoyen, les savoirs fondamentaux, l'esprit critique, la relation à l'altérité, la maîtrise du numérique et de l'intelligence artificielle, ainsi que la reconstruction d'un collectif républicain.

Mais cela suppose également d'assumer des choix politiques clairs : investir davantage là où les inégalités sont les plus fortes, repenser le temps scolaire et le temps politique, redonner de l'autonomie aux territoires et aux établissements, reconstruire l'attractivité du métier enseignant et sortir d'une vision purement bureaucratique du pilotage éducatif.

Le ton de cet essai se veut volontairement clair, accessible et engagé.

Il ne s'agit ni d'un rapport administratif ni d'un manifeste technocratique. L'ambition est de proposer un texte politique au sens noble du terme : un texte qui interroge notre modèle de société à travers la question éducative.

Car au fond, la question est simple :

Une démocratie peut-elle survivre durablement lorsque sa jeunesse doute que l'école puisse encore changer une vie ?

Cet essai défend l'idée que la réponse à cette question déterminera une grande partie de l'avenir français des prochaines décennies et devra s'appuyer sur un collectif de valeurs en capacité de dépasser les dogmatismes.

DIAGNOSTIC DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS (2014-2024)

Un système éducatif solide dans ses fondements, mais confronté à des transformations profondes

Le système éducatif français s'inscrit dans une histoire longue d'élévation du niveau de formation et de démocratisation de l'accès à l'éducation. Au cours de la dernière décennie, cette ambition s'est traduite par de nombreuses réformes visant à renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux, réduire les inégalités sociales et territoriales, améliorer l'inclusion, moderniser les pratiques pédagogiques et adapter l'École aux transformations économiques, sociales et technologiques. Ces évolutions ont produit des résultats significatifs. La scolarisation est aujourd'hui quasiment universelle pendant la période de scolarité obligatoire, l'accès au baccalauréat a fortement progressé, le décrochage scolaire s'est réduit, l'apprentissage a connu un essor sans précédent et l'accueil des élèves en situation de handicap s'est considérablement développé.

Pour autant, ces progrès ne permettent pas de conclure à une amélioration générale et homogène du système. Les résultats des évaluations internationales mettent en évidence des performances académiques moyennes, voire en recul dans certains domaines, particulièrement en mathématiques. Surtout, le système français continue à se caractériser par la forte influence de l'origine sociale sur les parcours et les résultats scolaires. Aux inégalités sociales s'ajoutent des inégalités territoriales et de genre qui continuent de déterminer en partie les trajectoires scolaires et les choix d'orientation. Dans le même temps, l'attractivité du métier enseignant s'est fortement dégradée et le fonctionnement institutionnel demeure marqué par une centralisation importante, alors même que les collectivités territoriales occupent une place croissante dans le financement et l'organisation concrète de l'éducation.

Le diagnostic qui se dessine est donc celui d'un système qui dispose de moyens importants, qui a su obtenir des avancées réelles en matière de démocratisation et d'inclusion, mais dont l'efficacité demeure insuffisante au regard des investissements consentis et dont les capacités d'adaptation sont désormais interrogées par trois transformations majeures : la baisse durable de la démographie scolaire, la crise de recrutement des enseignants et l'accélération des mutations numériques, notamment sous l'effet de l'intelligence artificielle.

Un effort financier soutenu dans un contexte de profonde transformation démographique

La France consacre des moyens importants à l'éducation. La dépense intérieure d'éducation, qui rassemble les dépenses de l'État, des collectivités territoriales, des entreprises, des ménages et des autres administrations publiques, atteint près de 190 milliards d'euros en 2023. Elle représente environ 6 à 7 % du PIB depuis plusieurs décennies et se situe légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. L'effort financier national n'a donc pas diminué. Il s'est au contraire accru en valeur absolue, dans un contexte où les contraintes pesant sur les finances publiques se sont renforcées.

La structure de ce financement a cependant évolué. La part relative de l'État dans la dépense intérieure d'éducation est passée de 64,6 % en 1997 à 55,1 % en 2023, tandis que celle des collectivités territoriales progressait de 20,4 % à 23 %. La contribution des entreprises a presque doublé en proportion, passant de 5,8 % à 10,4 %, principalement sous l'effet du développement de l'apprentissage. Cette évolution confirme que la politique éducative repose désormais sur une pluralité de financeurs. Elle rend d'autant plus nécessaire une meilleure articulation entre leurs interventions. Or le diagnostic souligne l'absence d'une vision consolidée permettant de rapprocher les dépenses engagées par l'État et celles des collectivités territoriales et d'en apprécier globalement l'efficacité.

Les crédits consacrés à l'enseignement scolaire ont eux-mêmes fortement progressé. Entre 2012 et 2022, les six programmes de la mission interministérielle « Enseignement scolaire » sont passés de 62,3 à 78,5 milliards d'euros en euros courants. La hausse concerne notamment le premier degré, le second degré et, de façon particulièrement marquée, la vie de l'élève. Cette progression traduit des choix politiques constants en faveur de l'éducation et a notamment permis de préserver les moyens humains malgré la diminution progressive du nombre d'élèves.

Cette situation produit mécaniquement une augmentation du coût de formation par élève. Entre 2014 et 2024, celui-ci est passé de 6 500 à 8 450 euros dans le primaire, de 8 500 à 10 070 euros au collège, de 10 500 à 12 660 euros au lycée général et technologique et de 12 000 à 14 470 euros au lycée professionnel. La comparaison internationale montre toutefois une répartition déséquilibrée : la dépense par élève reste inférieure à la moyenne de l'OCDE dans le primaire et au collège, proche de cette moyenne au lycée général et technologique et supérieure dans la voie professionnelle.

Cette évolution budgétaire doit surtout être appréciée au regard du retournement démographique. Le nombre de naissances est passé de 819 000 en 2014 à 723 000 en 2023 et le système éducatif devrait perdre environ un million d'élèves entre 2019 et 2029. Le premier degré est déjà fortement affecté : entre 2015 et 2024, ses effectifs ont diminué d'environ 515 000 élèves. Cette diminution devrait se poursuivre et atteindre progressivement le second degré à partir de 2026 et devrait s'accroître jusqu'en 2029.

La baisse du nombre d'élèves s'accompagne d'une recomposition de la carte scolaire. Le nombre total d'écoles publiques est passé de 46 962 en 2014 à 42 811 en 2024. Les effets de ces évolutions sont particulièrement sensibles dans les territoires ruraux, où les fermetures peuvent remettre en cause la proximité du service public et accentuer les inégalités territoriales. Parallèlement, le maintien relatif du nombre d'enseignants a permis de diminuer la taille moyenne des classes dans le premier degré : celle-ci est passée de 23,9 élèves en 2015 à 21,1 en 2024 dans le public et le nombre d'élèves par enseignant a été ramené à 18,4.

Cette transformation constitue à la fois une contrainte et une opportunité. Elle pose la question du maillage territorial des établissements et de la répartition des moyens, mais elle peut aussi permettre d'améliorer les conditions d'apprentissage, de renforcer certains dispositifs d'accompagnement ou de redéployer des ressources vers les territoires et les publics qui en ont le plus besoin. Le choix opéré jusqu'à présent a consisté à ne pas diminuer les effectifs enseignants au même rythme que les effectifs d'élèves et à utiliser une partie des marges disponibles pour améliorer les taux d'encadrement et développer l'école inclusive.

La question centrale des prochaines années ne sera donc pas seulement celle du volume des moyens consacré à l'éducation, mais celle de leur allocation. La décroissance démographique doit conduire à repenser la carte scolaire, l'organisation territoriale de l'offre éducative et les conditions de redistribution des moyens dans une logique pluriannuelle, en conciliant efficacité de la dépense publique, qualité des enseignements et égalité d'accès au service public.

Des progrès incontestables en matière de démocratisation, d'inclusion et d'accès à la qualification

Plusieurs évolutions témoignent d'une transformation positive du système éducatif. La France dispose tout d'abord d'une durée de scolarité obligatoire particulièrement

importante, de 3 à 16 ans. La scolarisation atteint 100 % jusqu'à 14 ans et demeure proche de 95 % entre 14 et 16 ans. À 18 ans, environ trois jeunes sur quatre sont encore scolarisés. Cette situation traduit l'allongement considérable des parcours de formation observé depuis plusieurs décennies.

La politique d'éducation prioritaire a parallèlement permis d'améliorer les conditions d'encadrement. Le dédoublement progressif des classes de CP et CE1 en REP et REP+, engagé à partir de 2017, a concerné environ 500 000 élèves et mobilisé 11 000 postes de professeurs des écoles. Les premiers résultats montrent des améliorations en français et en mathématiques ainsi qu'une réduction de certains écarts avec les élèves scolarisés hors éducation prioritaire. Ces progrès restent néanmoins tributaires de facteurs plus larges, comme la précarité familiale, la ségrégation urbaine, la stabilité des équipes et la formation des enseignants.

La lutte contre le décrochage scolaire constitue un autre domaine dans lequel les politiques engagées ont obtenu des résultats tangibles. Le taux de sorties précoces a diminué sur le temps long et s'établit à 7,7 % des jeunes de 18 à 24 ans en 2024, contre 9,4 % en moyenne dans l'Union européenne. Le retard scolaire à l'entrée en sixième a lui aussi fortement reculé. Ces données ne doivent pas masquer les difficultés persistantes d'insertion des jeunes non diplômés, mais elles infirment l'image d'un système qui produirait massivement des sorties sans qualification.

L'école inclusive a également connu un changement d'échelle. En 2024, 563 400 élèves en situation de handicap sont scolarisés, soit 4,7 % des effectifs et 3,2 fois plus qu'il y a vingt ans. Les moyens mobilisés atteignent 4,74 milliards d'euros, dont plus de 3 milliards consacrés aux quelque 140 000 AESH. Cette progression constitue un acquis majeur, même si elle soulève désormais la question de la qualité de l'accompagnement et de la capacité du système à dépasser une logique essentiellement quantitative.

La démocratisation de l'accès au baccalauréat est tout aussi significative. La proportion d'une génération obtenant ce diplôme est passée de 60 % à 79,4 % en vingt ans et le nombre annuel de bacheliers est passé d'environ 537 000 en 2004 à 675 000 en 2024. Les taux de réussite se sont également améliorés dans les trois voies. Cette évolution traduit une élévation générale du niveau de qualification, portée à la fois par la progression du baccalauréat général et par le développement du baccalauréat professionnel.

L'apprentissage constitue enfin l'une des transformations les plus spectaculaires de la période récente. Le nombre d'apprentis est passé d'environ 430 000 en 2013 à plus d'un million en 2023. Le développement est particulièrement important dans l'enseignement supérieur : les effectifs préparant un BTS par apprentissage ont triplé en dix

ans. Les taux d'insertion professionnelle six mois après la formation sont également supérieurs à ceux observés pour les mêmes diplômes préparés sous statut scolaire. Cette dynamique a profondément modifié la perception de l'apprentissage et renforcé les relations entre le système éducatif et le monde économique.

Des performances académiques qui demeurent insuffisantes et des inégalités toujours très fortes

Ces avancées quantitatives ne s'accompagnent pas d'une progression comparable dans la maîtrise des savoirs fondamentaux. Les évaluations PIRLS, TIMSS et PISA situent la France à un niveau moyen ou inférieur à celui des pays comparables dans plusieurs domaines. En compréhension de l'écrit au CM1, les résultats restent sous la moyenne européenne. En mathématiques, les élèves français de CM1 obtiennent 479 points dans TIMSS 2023, contre 507 en moyenne internationale, tandis que les élèves de quatrième atteignent 486 points contre 509.

PISA confirme cette fragilité. En 2022, la France obtient 474 points en compréhension de l'écrit, 487 en sciences et 474 en mathématiques. Le résultat en mathématiques correspond à une baisse de 21 points par rapport à 2018 et d'environ 40 points depuis 2000. Si les performances françaises restent souvent proches de la moyenne de l'OCDE, leur évolution sur le temps long est préoccupante, particulièrement en mathématiques.

Le problème français réside cependant autant dans le niveau moyen que dans l'ampleur des écarts entre élèves. La France reste l'un des systèmes éducatifs dans lesquels l'origine sociale pèse le plus fortement sur la réussite. En compréhension de l'écrit, l'écart entre les élèves les plus favorisés et les plus défavorisés atteint 112 points, contre 93 points en moyenne dans l'OCDE. Les différences territoriales sont également importantes, notamment entre l'éducation prioritaire et les territoires socialement favorisés.

Ces inégalités se prolongent dans les parcours. En 2024, les enfants de cadres représentent 75 % dans le baccalauréat général selon les données mobilisées par le diagnostic, contre 30 % pour les enfants d'ouvriers, lesquels sont beaucoup plus présents dans le baccalauréat professionnel. Cette situation traduit une hiérarchisation persistante des voies de formation et montre que l'orientation reste fortement corrélée à l'origine sociale. La création de Parcoursup et la réforme du lycée ont cherché à rendre les parcours plus lisibles et à mieux articuler les choix de spécialités avec les études supérieures, mais leurs effets de long terme doivent encore être évalués.

Les inégalités de genre constituent une autre dimension structurante. Les filles obtiennent de meilleurs résultats au brevet et au baccalauréat et accèdent plus fréquemment à la voie générale, mais elles restent sous-représentées dans de nombreuses filières scientifiques. En terminale, 13 % des filles choisissaient en 2024 la doublette mathématiques-physique-chimie, contre 29 % des garçons. Elles ne représentaient que 33 % des effectifs des écoles d'ingénieurs en 2022 et environ 29 % dans les classes préparatoires scientifiques. Les politiques conduites pour lutter contre ces écarts doivent donc agir non seulement sur la réussite scolaire, mais aussi sur les représentations, les choix de spécialités et les mécanismes d'orientation.

La crise d'attractivité du métier enseignant, fragilité majeure pour l'avenir

La question des enseignants constitue l'un des principaux risques identifiés pour la pérennité du système. Malgré les revalorisations engagées, la rémunération demeure moins favorable en milieu de carrière que dans de nombreux pays de l'OCDE et surtout nettement inférieure à celle des autres actifs disposant d'un niveau de diplôme comparable. Après quinze années d'ancienneté, les enseignants français restent en dessous des niveaux moyens de rémunération de l'OCDE. En 2024, leur salaire effectif est inférieur de 26 % dans l'élémentaire et de 18 % dans le premier cycle du secondaire à celui des autres actifs diplômés du supérieur, contre des écarts moins importants en moyenne dans l'OCDE.

La difficulté ne se limite toutefois pas à la rémunération. Les conditions d'exercice sont de plus en plus souvent perçues négativement. Selon les données mobilisées dans le diagnostic, seuls 20 % des personnels interrogés recommanderaient leur profession à un jeune de leur entourage, près de 72 % considèrent leurs conditions de travail insatisfaisantes et plus de la moitié évoquent une charge de travail excessive. Les tâches administratives, les contraintes institutionnelles et le sentiment de faible reconnaissance contribuent ainsi à une crise d'attractivité plus globale.

Les conséquences sont désormais visibles sur le recrutement. À la rentrée 2024, 3 200 enseignants manquaient à l'appel. Le recours aux contractuels a augmenté de 43 % dans le secteur public entre 2015 et 2022 et les concours ne permettent plus de pourvoir l'ensemble des postes proposés. En 2025, 2 610 postes sur 27 713 n'ont pas été pourvus, soit 9,4 %, les mathématiques étant particulièrement touchées. Cette évolution pose une question centrale : un système éducatif ne peut

durablement améliorer ses résultats sans être capable d'attirer, de former, de recruter et de fidéliser des enseignants disposant d'un haut niveau de qualification.

L'enseignement privé sous contrat : une contribution importante au système qui appelle une exigence accrue de transparence et d'équité

L'enseignement privé sous contrat accueille environ 2,04 millions d'élèves, soit 17,2 % des effectifs du premier et du second degrés. Sa présence est particulièrement importante au collège et au lycée général et technologique, où il accueille plus d'un élève sur cinq. Son financement repose majoritairement sur des fonds publics : l'État lui consacrait environ 8,8 milliards d'euros en 2023 au titre du programme 139, principalement pour la rémunération des enseignants. En tenant compte de la participation des collectivités territoriales, le financement public représente environ les trois quarts de son modèle économique.

Le diagnostic souligne toutefois deux importantes sources d'inégalité. La première est territoriale : l'implantation du privé est très variable selon les régions. Sa présence est particulièrement élevée dans l'Ouest et certaines zones du Sud, tandis qu'elle est beaucoup plus faible dans d'autres territoires. Cette situation crée des différences importantes dans la possibilité laissée aux familles de choisir entre enseignement public et privé.

La seconde concerne la mixité sociale. Entre 2000 et 2021, la part des élèves issus de catégories favorisées ou très favorisées dans le privé sous contrat est passée de 41,5 % à 55,4 %, tandis que la proportion d'élèves de milieux défavorisés y diminuait de 24,8 % à 15,8 %. Dans le public, les évolutions sont beaucoup moins marquées. Les élèves boursiers représentent également une part nettement plus faible dans le privé. Le diagnostic estime donc que l'objectif légal d'amélioration de la mixité sociale, qui concerne aussi bien le public que le privé, n'est pas aujourd'hui suffisamment atteint.

Les établissements privés affichent par ailleurs de meilleurs résultats bruts aux évaluations et aux examens. Ces différences doivent cependant être mises en relation avec la composition sociale des établissements et avec leurs stratégies de sélection et d'orientation. Les indicateurs de valeur ajoutée IVAl et IVAC permettent précisément de neutraliser une partie de ces effets de contexte. Leur analyse conduit à une lecture beaucoup plus nuancée : les résultats du privé dans les collèges et les lycées généraux

et technologiques sont en partie liés aux caractéristiques de leur recrutement, alors que la performance des lycées professionnels privés apparaît plus favorable y compris au regard de certains indicateurs de valeur ajoutée.

La question principale concerne finalement la gouvernance du financement public. La répartition des moyens est largement négociée au niveau national, alors que les rectorats et les DASEN disposent de marges limitées. Les rapports mobilisés dans le diagnostic soulignent également la faiblesse des contrôles financiers, administratifs et pédagogiques et l'absence de lien suffisamment explicite entre l'allocation des financements et des objectifs tels que la mixité sociale, la présence de boursiers ou l'équité territoriale. L'enjeu n'est donc pas de remettre en cause la liberté de l'enseignement ou la contribution du privé au service éducatif, mais de mieux articuler l'importance de son financement public avec des obligations de transparence, de contrôle et de contribution aux objectifs nationaux d'équité.

Le numérique éducatif : passer d'une logique d'équipement à une politique pédagogique, stratégique et souveraine

Le développement du numérique éducatif illustre les difficultés françaises à transformer des investissements importants en transformation durable des pratiques. Les différents plans engagés depuis 2013 ont largement privilégié l'équipement et les infrastructures. Le plan numérique du quinquennat Hollande, puis la crise sanitaire, ont accéléré la diffusion des outils. Mais ces expériences ont aussi montré les limites d'une politique reposant principalement sur la mise à disposition de matériels : absence de formation suffisante, maintenance inégale, multiplicité des plateformes, disparités territoriales et faiblesse de l'évaluation des usages. La stratégie numérique pour l'éducation 2023-2027 traduit à cet égard une inflexion, en cherchant à articuler gouvernance, compétences, formation, données et systèmes d'information.

La formation des personnels constitue le premier enjeu. La plateforme M@gistère a permis de développer la formation à distance et les parcours hybrides, tandis que Pix+ Édu vise à mieux reconnaître les compétences professionnelles numériques. La difficulté n'est cependant plus seulement de former à des outils. Il s'agit de former aux usages pédagogiques, à la scénarisation des apprentissages, à l'évaluation, à la différenciation, à l'inclusion, à la cybersécurité, aux données, à l'éducation aux médias et désormais à l'intelligence artificielle. Cette culture numérique doit concerner l'ensemble des personnels, et non les seuls enseignants.

Pour les élèves, Pix constitue un acquis important en donnant un référentiel commun aux compétences numériques. Mais la certification ne saurait suffire. La capacité à rechercher et vérifier une information, comprendre les algorithmes, protéger ses données, adopter des pratiques responsables ou appréhender les effets de l'IA relève d'une culture numérique et citoyenne qui doit être intégrée à l'ensemble du parcours scolaire.

Les politiques d'équipement ont par ailleurs reproduit certaines inégalités. Les études relèvent un écart de 37 points de littératie numérique entre élèves favorisés et défavorisés ; seuls 37 % des élèves de troisième en REP+ maîtriseraient de manière satisfaisante les compétences numériques, contre 64 % dans les autres établissements. Les écarts d'équipement entre établissements sont eux aussi considérables. L'enjeu n'est donc plus de multiplier les équipements, mais de construire un véritable écosystème associant matériels, infrastructures, maintenance, ressources, formation, accompagnement des familles et évaluation des usages.

L'éducation aux médias et à l'information prend, dans ce contexte, une importance croissante. Face aux réseaux sociaux, aux infos, aux théories complotistes et désormais aux contenus générés par intelligence artificielle, elle constitue une composante essentielle de la formation du citoyen. Le diagnostic propose implicitement de passer d'une logique fondée sur des initiatives ponctuelles à un parcours progressif et structuré de la maternelle au lycée.

La donnée éducative représente un autre enjeu stratégique. Le RGPD a renforcé les exigences de protection, mais la question ne se limite désormais plus à la conformité. Les données doivent pouvoir être utilisées au service du pilotage, de la recherche, de la pédagogie et de la réduction des inégalités, tout en étant protégées contre les usages commerciaux ou les dépendances technologiques. Elles doivent ainsi être considérées comme un actif stratégique public.

Plus largement, la gouvernance numérique souffre d'une fragmentation des responsabilités. Les collectivités financent les équipements, les réseaux, les ENT et une grande partie de la maintenance, tandis que l'État définit les programmes, les compétences et les orientations pédagogiques. Cette répartition est légitime mais reste insuffisamment coordonnée, ce qui entraîne des redondances, une interopérabilité limitée et parfois une moindre efficacité de la dépense publique. L'objectif doit donc être moins de redistribuer formellement les compétences que de construire une véritable gouvernance commune entre État et collectivités.

L'intelligence artificielle accélère encore cette nécessité de changement. Son usage par les élèves est déjà massif et souvent extérieur au cadre scolaire. Le diagnostic insiste sur

les risques de « délégation cognitive », lorsque l'utilisation d'un outil génératif se substitue au raisonnement, à la recherche et à la confrontation à la difficulté. L'enjeu consiste donc à articuler des temps d'apprentissage avec l'IA, permettant d'en comprendre les usages et les limites, et des temps sans IA garantissant l'acquisition authentique des connaissances et des capacités de raisonnement. Cette évolution implique également de revoir les modalités d'évaluation, devenues particulièrement vulnérables à l'usage des outils génératifs.

Le numérique éducatif entre ainsi dans une phase de maturité stratégique. Il ne s'agit plus de savoir s'il faut utiliser le numérique à l'École, mais de déterminer à quelles conditions il améliore les apprentissages, réduit les inégalités, protège les données et renforce la capacité d'action des enseignants. L'intelligence artificielle constitue à cet égard une rupture qui rend indispensable une politique éducative à la fois pédagogique, éthique et souveraine.

Repenser la gouvernance pour mieux articuler cadre national, autonomie et responsabilité territoriale

Le diagnostic met enfin en évidence une caractéristique structurelle du système français : son niveau élevé de centralisation. Plus de la moitié des décisions concernant le collège seraient prises au niveau central, contre environ un quart dans les autres pays européens ou de l'OCDE. Seules 10 % seraient prises au niveau de l'établissement et 2 % en pleine autonomie. Le ministère conserve la maîtrise des programmes, des recrutements et affectations des personnels, des examens et de la délivrance des diplômes. Cette organisation garantit l'unité du système, mais limite en contrepartie la capacité des établissements à adapter leur fonctionnement aux réalités locales.

Cette centralisation contraste avec la montée en puissance des collectivités territoriales. Les collectivités sont devenues des financeurs déterminants des bâtiments, des équipements, des transports, de la restauration ou du numérique, sans que les mécanismes de concertation stratégique avec l'État aient évolué dans les mêmes proportions. Des instances de dialogue existent, mais leur influence sur les décisions est jugée limitée. La carte scolaire constitue un exemple emblématique : sa révision annuelle peut être perçue comme peu prévisible et insuffisamment articulée aux stratégies territoriales.

Les établissements disposent également de faibles marges de manœuvre en matière pédagogique et quasiment aucune en matière de gestion des personnels. Cette situation

limite la responsabilité des équipes de direction et la capacité à construire des politiques adaptées aux caractéristiques d'un territoire ou d'un établissement. La recherche d'une plus grande autonomie ne signifie toutefois pas l'abandon du cadre national : elle suppose au contraire de mieux distinguer ce qui relève de l'unité républicaine — programmes, diplômes, objectifs fondamentaux — de ce qui peut relever de l'initiative locale dans la manière d'atteindre ces objectifs.

La généralisation de l'évaluation des établissements depuis 2019 constitue une évolution importante. L'auto-évaluation et l'évaluation externe quinquennale visent à développer une logique d'amélioration continue et à mieux articuler projets d'établissement, contrats d'objectifs et résultats. La difficulté consiste désormais à installer durablement cette culture de l'évaluation et à faire de celle-ci un véritable instrument de pilotage plutôt qu'une obligation administrative supplémentaire.

Cette question rejoint celle du pilotage par la performance. Les six programmes budgétaires de la mission Enseignement scolaire disposent d'objectifs, d'actions et d'indicateurs intégrés aux projets et rapports annuels de performance. La France dispose donc déjà d'une architecture formelle de pilotage. Mais l'enjeu est de mieux relier l'allocation des moyens, les objectifs éducatifs, les résultats observés et la responsabilité des différents acteurs. Les priorités identifiées dans le diagnostic convergent : optimiser les dépenses, réduire les discriminations et les inégalités, renforcer la mixité sociale, améliorer les savoirs fondamentaux, rendre l'orientation plus équitable, revaloriser et former les enseignants, améliorer le dialogue entre l'État et les collectivités, développer l'évaluation et donner davantage de marges d'autonomie aux établissements.

Faire de la prochaine décennie celle de la cohérence et du temps long

Le diagnostic du système éducatif français ne conduit ni à dresser le portrait d'une École en échec, ni à considérer que l'importance des moyens mobilisés suffirait à garantir sa performance. La France dispose d'un système éducatif solide, capable de scolariser la quasi-totalité d'une classe d'âge, d'amener près de 80 % d'une génération au baccalauréat, de réduire fortement le décrochage, d'accueillir un nombre croissant d'élèves en situation de handicap et de développer massivement l'apprentissage. Ces acquis doivent être reconnus et consolidés.

Mais ils coexistent avec des fragilités qui sont désormais structurelles. Le niveau de maîtrise des fondamentaux reste insuffisant au regard des comparaisons internationales ; l'origine sociale continue de peser fortement sur la réussite et l'orientation ; les écarts territoriaux et de genre persistent ; le métier enseignant connaît une crise d'attractivité profonde ; la gouvernance demeure trop centralisée et la concertation entre l'État et les collectivités est insuffisante ; le numérique et l'intelligence artificielle mettent enfin le système face à des transformations dont les effets pédagogiques, cognitifs, éthiques et organisationnels sont encore imparfaitement maîtrisés.

La diminution durable de la population scolaire constitue dans ce contexte un moment décisif. Elle ne doit pas être envisagée uniquement comme une occasion de réduire mécaniquement les moyens. Elle peut constituer une opportunité historique de mieux répartir, de renforcer l'enseignement primaire et les savoirs fondamentaux, de répondre aux besoins particuliers des élèves, de stabiliser les équipes dans les territoires les plus fragiles et de réorganiser progressivement la carte scolaire. Mais cette évolution suppose de dépasser la gestion annuelle des moyens et de disposer d'une trajectoire éducative à moyen et long terme.

C'est précisément ce qui justifie la perspective d'une loi d'orientation et de programmation pour l'École. Plus que l'addition de nouvelles réformes, l'enjeu est désormais de donner au système éducatif une direction suffisamment durable pour articuler les objectifs pédagogiques, les ressources humaines, les choix budgétaires, les évolutions démographiques et les transformations territoriales. La politique éducative a besoin de continuité pour pouvoir être véritablement évaluée. Elle doit sortir d'une succession de mesures et de changements de cap pour inscrire ses transformations dans le temps long.

Une telle programmation devrait enfin permettre de mieux articuler trois niveaux jusqu'ici trop souvent dissociés : un cadre national garantissant l'égalité, les savoirs communs et les diplômes ; une véritable capacité de pilotage territorial permettant d'anticiper les transformations démographiques et sociales ; et une autonomie accrue des établissements, accompagnée d'une culture plus exigeante de l'évaluation et de la responsabilité. Le système éducatif français dispose des ressources nécessaires pour réussir cette transformation. La question centrale n'est donc plus seulement celle des moyens engagés, mais de leur cohérence, de leur continuité et de leur capacité à produire, dans la durée, une amélioration mesurable de la réussite de tous les élèves.

LES COMPÉTENCES DE LA CITOYENNE ET DU CITOYEN À L'HORIZON 2040

Comprendre les enjeux sociétaux pour préparer la citoyenneté de 2040

Préparer les jeunes générations à l'exercice d'une citoyenneté éclairée et responsable en 2040 nécessite d'appréhender les enjeux à relever, dès à présent, par nos sociétés et au cours des prochaines décennies. L'ambition est de promouvoir un modèle de société démocratique et fraternelle, là où chacune et chacun trouve sa place, où les différentes transitions qui sont à conduire sont perçues comme des opportunités, porteuses d'espoirs et de progrès.

Ces mutations concernent tous les humains. Elles ne s'appliquent pas seulement à notre pays mais aussi à tous les autres, à la planète, elles engagent l'éducation des jeunes générations sur le chemin d'une citoyenneté européenne et mondiale.

L'appréhension des problèmes planétaires, la prise de conscience que toutes et tous sont citoyens du monde, est indispensable pour comprendre les enjeux qui s'imposent à l'humanité.

Ces grandes transitions sont désormais bien identifiées et largement partagées et peuvent être présentées selon trois axes :

- Une transition numérique : robotisation, intelligence artificielle, automatisation du travail, économie des données ;
- Une transition écologique : sobriété énergétique, relocalisation de la production, économie circulaire ;
- Une transition économique : la sortie progressive d'un modèle de croissance illimitée et de concentration des richesses au profit d'un modèle plus équitable de valeurs partagées, faisant de l'impact social et environnemental un critère central de réussite collective.

Ces transitions ne peuvent être conduites séparément, elles sont profondément intriquées. En particulier, la transition numérique traverse tous les domaines de l'activité humaine et trouve un fort retentissement dans la conduite des autres transitions.

De la même manière le respect du vivant est essentiel à la poursuite de l'activité humaine dans le respect de son environnement.

De manière concomitante avec la révolution numérique qui modifie nos modes de vie, il faudra trouver des solutions aux problèmes cruciaux générés par le changement climatique, la surexploitation des ressources de la planète en matériaux et en énergie, d'accès à la santé et à l'éducation pour tous, l'explosion des inégalités, dans des contextes d'évolutions démographiques qui se déclinent dans certains pays, avec le vieillissement des populations et leur affaïssement démographique, dans d'autres pays par l'explosion de la jeunesse et l'accroissement des populations.

Trois transitions qui débouchent sur le défi de la préservation de tout ce qui assure le fondement d'une démocratie républicaine : la recherche de la vérité par la raison, la science et le dialogue, le respect des autres et de soi-même, l'engagement civique et le respect du vivant. Héritage des Lumières remis en cause par la loi du plus fort, le déni de la science et l'individualisme.

Le citoyen de 2040 devra apprendre, comprendre et contribuer à un modèle de développement respectueux et porteur des dimensions écologiques et sociales.

Une citoyenneté à réinventer au cœur d'une société démocratique participative

Réaffirmer notre modèle démocratique

Poser la question de ce que sera la citoyenneté en 2040, c'est aussi s'interroger sur le modèle d'une société démocratique telle que nous le souhaitons. Cette société devra permettre à chacune et chacun de contribuer à l'intérêt commun, en exerçant librement ses droits et en assumant ses devoirs citoyens, en trouvant sa place avec dignité comme une personne éclairée et responsable, sans discrimination d'aucune nature, qu'elle soit genrée, d'origine sociale ou territoriale. Cette participation citoyenne guidée par la volonté d'enrichir la vie démocratique et de contribuer à son évolution s'inscrit pleinement dans les valeurs de la devise républicaine : Liberté, Égalité, Fraternité, au sein d'un espace public qui réaffirme une laïcité garante de la liberté de confession et le respect de tous, veillant à l'absence de toute forme de prosélytisme.

Penser le renouveau d'une citoyenneté confiante, capable d'écoute et de discernement pour comprendre les enjeux fondamentaux et participer au débat démocratique

Ce projet de société démocratique au sein d'une nation apaisée est aujourd'hui confronté à des évolutions profondes au premier rang desquelles se trouve la révolution numérique. Car il s'agit bien d'une révolution, souvent qualifiée de rupture anthropologique, faisant bouger les lignes générales de notre modèle de société démocratique en interrogeant profondément le rapport de chacun à son identité, à son rapport aux autres au sein des différents périmètres personnel, social, ou professionnel, à ses perceptions et à sa compréhension du monde dans toutes ses dimensions économiques, sociales, scientifiques et technologiques.

La bonne compréhension des enjeux et des grandes problématiques à résoudre dans les toutes prochaines années est nécessaire pour bâtir et promouvoir, avec les citoyennes et les citoyens des solutions qui feront évoluer leurs modes de vie.

Cette compréhension des problématiques posées à nos sociétés nécessite d'accéder à des informations solides et référencées. Elle demande de posséder les compétences permettant de comprendre et de participer aux débats sur les solutions à mettre en œuvre pour conserver et renforcer le modèle démocratique au service de l'intérêt commun.

Mais l'accès à ces informations et l'écoute d'autrui sont parasités par le brouhaha permanent des expressions personnelles toutes considérées comme de valeur égale selon une vision égalitariste, par le déferlement de messages haineux dès lors qu'une opinion contraire s'exprime. Il est devenu difficile de distinguer l'information authentique et pertinente de la « Fake News » et de recevoir une parole d'autorité digne de confiance quand toutes les expressions semblent se valoir.

Le développement des réseaux sociaux, alors qu'ils suscitaient l'espoir d'une ouverture au monde et d'une forme d'universalisme porteuse de tolérance, construit au contraire des espaces cloisonnés au sein desquels chacune et chacun cherche une forme de réassurance et de confort intellectuel. Ils favorisent l'entre-soi communautaire à l'origine de repliements identitaires, dispensant des représentations du monde et des analyses à utiliser comme des « kits de prêt à penser ». Les conséquences sont une polarisation des débats, qui enferme les tenants d'une vision dans des communautés de pensée qui ne s'écoulent plus entre elles.

De ces constats découlent la nécessité d'un renouveau démocratique pour faire vivre et entretenir les liens de la citoyenne et du citoyen avec une société démocratique et fraternelle, de rétablir la confiance avec nos institutions et les personnes qui les incarnent, de réaffirmer les possibilités de chacune et chacun de participer utilement au progrès de la nation, en comprenant les enjeux fondamentaux et les défis à relever pour faire perdurer une société où tous se sentiront utiles et respectés, en toute sécurité.

Réaffirmer le rôle de l'école dans la construction d'une citoyenneté de 2040

Former le citoyen du XXI^e siècle c'est surtout l'éduquer à la complexité du monde contemporain. Cela implique de conjuguer deux exigences indissociables : le développement de l'esprit critique et l'éducation à l'altérité. La multiplication de récits, les tensions identitaires et un destin collectif désormais lié, la citoyenneté ne peut plus se réduire à l'adhésion à des valeurs communes ; elle suppose une capacité à penser par soi-même tout en reconnaissant pleinement l'existence et la légitimité de l'autre.

L'école ne peut être la seule concernée par cette ambition, et notamment elle ne se substitue pas à l'action éducative des parents responsables de la transmission et de l'application des valeurs de la République telles que définies par l'article premier de notre Constitution¹. D'autres acteurs de la société civile, comme les associations sportives et culturelles, les acteurs sociaux et économiques doivent pouvoir participer avec l'École de la République à la rénovation des formes d'expression de la citoyenneté soutenant la cohésion sociale et les valeurs de fraternité. L'école de la République, espace préservé laïque et démocratique, enrichira sa mission d'éducation du citoyen et de la citoyenne de demain en tissant des liens avec l'ensemble des acteurs sociaux et économiques.

L'objet d'une loi d'orientation et de programmation pour l'École est de réaffirmer l'ambition du système éducatif à participer à ce chantier considérable de renouveau démocratique, pour prendre part à la construction des compétences de la citoyenne et du citoyen lui permettant de contribuer au développement de la Nation et à la richesse du pays.

1 Article 1- La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée

Cette ambition se traduit par une double mission de l'école :

- Permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel ;
- Préparer à l'exercice de la citoyenneté.

L'horizon choisi pour construire cette proposition est celui du temps de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, complété par l'obligation de formation jusqu'à 18 ans, ce qui fixe un périmètre qui est celui de l'école primaire jusqu'au lycée.^{2 3}

Il n'en reste pas moins que les objectifs doivent être élargis, sans rupture, à l'éducation « tout au long de la vie ». Subsiste le besoin de solutions de rattrapage à l'âge adulte et d'offrir à ceux qui le souhaitent, en provenance de cultures différentes, des solutions d'intégration. Celles-ci s'opérant tout au long de la vie. En décloisonnant, cette continuité, permettrait de relativiser la notion de réussite : de l'acquisition d'un diplôme ; à l'intégration sociale, politique et économique.

Les compétences du citoyen 2040

La nécessité d'apprendre dans un environnement numérique et d'exercer un esprit critique

Les jeunes générations, usagères des outils numériques, s'interrogent et vont parfois jusqu'à douter de la nécessité d'acquérir des connaissances, puisque toutes semblent à portée de quelques clics sur un ordinateur ou un smartphone. Mais acquérir une compétence ne se limite pas, loin s'en faut, à l'acquisition de connaissances. L'école doit montrer qu'une connaissance isolée, si on n'est pas capable de l'utiliser pour résoudre un problème ou accomplir une tâche dans un contexte imposé, n'est pas plus utile qu'un outil posé sur une étagère dont on ne saurait que faire.

Dans cet environnement numérique d'acquisition de compétences, le citoyen formé à l'esprit critique ne se contente pas de recevoir des informations ou des opinions. Il apprend à interroger les sources, à contextualiser les discours, à distinguer les faits

2 https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038901859

3 <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042211037/#:~:text=%C2%AB%20Art,ou%20en%20partie%20%C3%A0%20distance.>

des interprétations et à hiérarchiser les arguments. Cette capacité n'est ni une posture de défiance permanente ni une contestation systématique : elle repose sur une exigence intellectuelle, celle de la raison éclairée par le savoir et ouverte à la complexité du réel. L'esprit critique constitue ainsi un rempart contre les simplifications, les manipulations, le populisme et les radicalisations.

Former à l'esprit critique et à l'altérité ne relève pas d'un enseignement marginal ou optionnel, mais du cœur même du projet éducatif. Cela suppose une maîtrise exigeante des savoirs fondamentaux, l'apprentissage de l'argumentation, la pratique du débat encadré, l'analyse de situations complexes et la mise en œuvre de démarches pédagogiques favorisant le travail collectif et la confrontation raisonnée des idées. Cette ambition engage également la formation des enseignants, appelés à accompagner les élèves dans l'apprentissage du doute, de l'écoute et de la pensée autonome.

L'intelligence artificielle ne se réduit pas à l'accès à la connaissance, elle va beaucoup plus loin, elle résout des problèmes complexes et peut ainsi prendre en charge des tâches qui jusqu'alors étaient dévolues aux humains grâce à la mobilisation de leurs compétences cognitives, mais aussi de leur créativité. Cette évolution questionne en profondeur un « Homo Numéricus ». Quelles seront ses contributions, quelles sont les compétences à développer pour s'approprier en pleine conscience la puissance des machines et les utiliser de manière éthique et responsable pour répondre aux enjeux de développement d'une société démocratique, sans fracture ou exclusion ? D'ores et déjà, l'IA impacte l'ensemble des champs de l'activité humaine. Les machines pourront-elles se substituer aux humains pour la réalisation de toutes les tâches ?

Le penser serait réduire les humains à leurs dimensions cognitive et créative, en minorant leurs dimensions émotionnelles et sociales, mobilisées dans les interactions / interpersonnelles et nécessaires dans la vie citoyenne et professionnelle.

Pour l'école de la République, il est indispensable de former les jeunes générations à l'usage puissant des outils numériques et de construire pour le futur citoyen les compétences permettant de les intégrer dans le quotidien personnel et professionnel, de manière avisée, avec une grande vigilance et une attitude critique permanente.

Il s'agira d'en comprendre les possibilités et les dangers, sans fascination mais sans rejet, à l'heure où une majorité de l'opinion exprime un sentiment de défiance vis-à-vis de l'IA.

Former un citoyen critique, ouvert à l'altérité, c'est enfin affirmer une conception exigeante de la démocratie et de l'humanisme. Une démocratie vivante ne repose pas sur des citoyens passifs, mais sur des individus capables de comprendre le monde, d'en interroger les fondements et d'agir en conscience.

Vers une économie de la compétence : le capital humain au cœur de la richesse

Être citoyen, c'est accepter que le monde ne se réduise pas à sa propre expérience, à sa culture ou à son système de valeurs. L'éducation à l'altérité apprend à se décentrer, à situer sa propre vision du monde, sans renoncer à des repères partagés. Elle permet de distinguer le désaccord de l'hostilité et de comprendre que la démocratie se nourrit du débat structuré plutôt que de l'effacement des divergences.

Loin de s'opposer, esprit critique et altérité se renforcent mutuellement. La reconnaissance de l'autre exige une pensée capable de déconstruire les stéréotypes, de questionner les récits identitaires fermés et de résister aux logiques de repli. Inversement, l'exercice de l'esprit critique suppose l'écoute des points de vue divergents, la confrontation argumentée et la capacité à faire évoluer son jugement. C'est dans cette tension féconde que se construit une citoyenneté lucide, responsable et engagée.

Les capacités à communiquer avec empathie et le respect d'autrui, celle de se fédérer en équipe et en complémentarité autour de la réalisation d'un projet avec enthousiasme et détermination, les qualités d'écoute et de négociation, la capacité à réaliser des compromis en prenant en compte des facteurs humains, sont à présent considérées comme indispensables à la vie citoyenne, à celle des institutions et des entreprises.

Ainsi, la ressource humaine, dans ce qui la différencie des machines, s'affirme plus que jamais comme un capital précieux pour une société démocratique, dans la vie citoyenne et professionnelle, elle réaffirme ce qu'écrivait il y a plus de quatre siècles Jean Bodin dans l'ouvrage les « Six Livres de la République » (1576) :

« Il n'y a de richesse que d'hommes »

Que l'on pourrait reformuler de manière plus inclusive comme : « Il n'y a de richesse que l'humain ».

Dans un espace public désormais largement structuré par le numérique, ces compétences socio-émotionnelles deviennent essentielles. Le citoyen critique et ouvert à l'altérité ne consomme pas l'information : il l'analyse, la met en perspective et mesure ses effets sur le vivre-ensemble. Il comprend que ses paroles, ses choix et ses engagements ont des conséquences, non seulement à l'échelle locale ou nationale, mais aussi dans un monde profondément interdépendant.

En cela, il convient d'interroger la finalité des enseignements et de l'orientation scolaire. Le vivre ensemble, l'adaptabilité sont un bien meilleur levier d'efficacité économique à long terme qu'une spécialisation professionnelle trop précoce.

Rénover le modèle Français d'acquisition de compétences

Répondre à l'exigence citoyenne suppose de rompre avec une approche incantatoire des compétences et d'en faire un véritable levier de transformation du système éducatif. La création d'une loi de programmation doit être l'occasion de poser clairement la question de leur place, non plus à la marge, mais au cœur du projet éducatif français. Trop souvent affirmées dans les textes sans être réellement mises en œuvre, les compétences restent subordonnées à une organisation pédagogique dominée par les disciplines, au risque de limiter leur portée. L'enjeu n'est pas d'opposer savoirs et compétences, mais de reconnaître la spécificité de ces dernières et de leur donner les conditions institutionnelles, pédagogiques et organisationnelles pour se déployer pleinement. En s'appuyant sur des textes fondateurs et fédérateurs, il s'agit de faire des compétences un pilier structurant de la formation des élèves, afin de leur permettre de comprendre la complexité du monde, d'exercer leur esprit critique et de s'engager en citoyens libres, responsables et éclairés.

L'intégration de la notion de compétences dans les référentiels éducatifs européens et français depuis le début des années 2000.

La notion de compétence a fait l'objet de nombreux débats qui toutefois convergent vers une définition la plus largement acceptée, comme celle que propose le Parlement européen rédigée dans la résolution législative du texte adopté en 2006⁴. Il définit les compétences « comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu

4 https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2006-0365_FR.html

pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi ».

La définition de la notion de compétences proposée par le Parlement européen est prolongée par une note de référence⁵ publiée au Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006 – JO L 394⁶.

Cette note⁶ détaille les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans un cadre de référence Européen. Ces compétences clés sont au nombre de huit, déclinées en connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires à leur acquisition et leur maîtrise. « L'éducation, dans sa fonction à la fois sociale et économique, a un rôle fondamental à jouer pour que les citoyens européens acquièrent les compétences clés qui leur sont nécessaires pour s'adapter avec souplesse à ces changements. »

La France s'est engagée depuis de nombreuses années déjà dans une éducation s'appuyant sur la notion de compétence. Appliqué au temps de la scolarité obligatoire, un texte réglementaire en précise les termes comme étant « un socle commun de connaissances, de compétences et de culture » modifié par le décret du 31 mars 2015⁷ toujours en vigueur à la rentrée 2025. Même si l'intitulé du socle commun semble séparer la notion de compétence et de connaissance et ainsi nuancer la définition Européenne, l'examen approfondi de l'annexe au code de l'éducation⁸ montre une bonne adéquation : « Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition ».

La note du ministère de l'Éducation nationale mise à jour en octobre 2025⁹ définit complètement les attendus d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁰ qui doit être construit tout au long de la scolarité obligatoire et s'acquiert sur trois cycles, de l'entrée au CP jusqu'à la fin du collège.

5 Conseil Européen : "Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – un cadre de référence européen" https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf

6 https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrkLPuP7SjpCwIAID4k24IQ;_ylu=Y29sbwNpcjIEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1765106319/RO=10/RU=https%3a%2f%2feur-lex.europa.eu%2flegal-content%2fFR%2fTXT%2fPDF%2f%3furi%3dO-J%3aL%3a2006%3a394%3aFULL/RK=2/RS=Dtg82i4n7dWfd_FsfyCxnU0ClnA-

7 <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718>

8 https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038895266

9 <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>

10 <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

En France, depuis plus de vingt ans, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture constitue l'un des piliers structurants des politiques éducatives portées par le ministère de l'Éducation nationale. Pensé comme un cadre de référence garantissant à chaque élève les apprentissages indispensables à la poursuite de sa scolarité et à l'exercice de la citoyenneté, il visait à dépasser une approche strictement disciplinaire pour inscrire l'école dans une logique plus transversale et plus inclusive.

Le socle commun de connaissances de compétences et de culture rédigé en cinq domaines évalués à la fin de la scolarité obligatoire ;

- Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
- Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre
- Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen
- Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques
- Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Force est toutefois de constater que cette ambition initiale n'a jamais été pleinement réalisée. En cherchant à réunir, au sein d'un même référentiel, des connaissances largement adossées aux disciplines, des compétences supposées transversales et une dimension culturelle aux contours souvent implicites, le socle a produit un cadre hybride, conceptuellement fragile et pédagogiquement difficile à mettre en œuvre. À vouloir tout embrasser, le système a finalement confirmé l'adage bien connu : qui trop embrasse mal étreint.

Ce texte est devenu daté, apparaissant en décalage avec les évolutions rapides et importantes de notre société, en particulier vis-à-vis de l'usage des outils numériques et de l'IA, de l'autonomie des élèves, de l'exercice de leur esprit critique et des compétences socio-émotionnelles.

Le cœur du problème réside dans une confusion de nature entre des domaines qui relèvent de logiques pédagogiques, didactiques et évaluatives fondamentalement différentes.

Pour une refondation du socle commun : distinguer pour mieux articuler savoirs, compétences et culture.

Le travail de réflexion et d'identification des compétences nécessaires aux citoyennes et citoyens, aujourd'hui nécessaires et capables de s'inscrire dans les évolutions à venir est engagé par le monde de l'éducation. Devant la nécessité de faire évoluer les objectifs et les contenus de la formation des élèves au temps de la scolarité obligatoire,

la ministre de l'Éducation nationale a missionné en mars 2024 le Conseil Supérieur des Programmes (le CSP créé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013) pour la réécriture du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹¹.

Un projet a été rédigé. Le conseil supérieur des programmes (CSP) a adopté ce projet d'un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹² le 10 avril 2025.

Actuellement en consultation, il pourrait être mis en œuvre à la rentrée 2026.

Le nouveau socle met en avant une approche pluridisciplinaire et progressive pour développer une culture commune, des compétences fondamentales et des valeurs citoyennes chez les élèves.

Outre les nécessaires compétences dans les disciplines telles que le français et de mathématiques, l'histoire, les langues vivantes, les sciences, la technologie, et les éducations transversales (santé, citoyenneté, développement durable, etc.), ce texte réaffirme la nécessité des apprentissages fondamentaux au sein des éducations transversales et des parcours de formation. Cette approche se traduit par des contenus d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité, artistique et culturelle, au développement durable, à la santé, aux médias et à l'information, à l'orientation, à la citoyenneté, il intègre une évolution quant à la prise en compte des problématiques citoyennes dans une société numérique, en particulier vis-à-vis de l'usage de l'intelligence artificielle.

Il précise que « L'éducation à la citoyenneté requiert l'implication de l'ensemble des disciplines. Elle repose à la fois sur des connaissances dispensées dans le cadre des différents enseignements, des rencontres avec les acteurs ou institutions de la vie politique, des engagements dans des projets ou actions éducatifs à dimension citoyenne. »

Dans cette nouvelle version du socle, un problème persiste dans une confusion de nature entre des domaines qui relèvent de logiques pédagogiques, didactiques et évaluatives fondamentalement différentes.

Développer des compétences ne relève ni des mêmes temporalités, ni des mêmes modalités, ni des mêmes leviers que l'acquisition de connaissances disciplinaires. De

11 https://cafepedagogique.net/wp-content/uploads/2024/09/lettre-de-saisine-csp-choc-des-savoirs-13-mars-2024-173988_0-1.pdf

12 <https://www.education.gouv.fr/media/226765/download>

même, l'appropriation culturelle – entendue comme capacité à comprendre, interpréter, contextualiser et donner sens aux savoirs dans un cadre social, historique et symbolique – ne peut être réduite à un simple prolongement des apprentissages scolaires.

Or, en maintenant ces trois dimensions dans un référentiel unique, le système éducatif français est resté, de fait, prisonnier d'une lecture disciplinaire dominante. Les compétences, bien que régulièrement affirmées dans les textes, demeurent largement subordonnées aux programmes disciplinaires et évaluées à travers eux. Elles peinent ainsi à s'imposer comme un objet pédagogique à part entière, doté de ses propres méthodes, de ses propres progressions et de ses propres outils d'évaluation.

Cette situation est d'autant plus paradoxale que l'excellence pédagogique française s'est historiquement construite sur la solidité des disciplines, pensées comme interdépendantes et structurantes. Ce socle disciplinaire constitue une force qu'il ne s'agit ni de fragiliser ni de relativiser. Bien au contraire, c'est précisément en assumant pleinement la centralité des savoirs fondamentaux qu'il devient possible de penser, à côté d'eux, un référentiel spécifique des compétences, clairement identifié, lisible et opérant.

La loi de programmation prévoit d'identifier clairement les liens entre les connaissances développées au sein des disciplines prévues dans les programmes et les compétences attendues dans le socle commun de compétences de connaissances et de culture.

Une nouvelle loi d'orientation et de programmation pour l'école, plus d'une décennie après la précédente (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013¹³) dans un monde qui n'est déjà plus le même, aura la charge de définir le sens de l'École et d'organiser concrètement les moyens pour le réaliser. Elle doit consacrer explicitement la reconnaissance des compétences comme un pilier structurant du système éducatif, au même titre que les savoirs fondamentaux. Cette reconnaissance ne peut rester déclarative : elle suppose la construction de mécanismes spécifiques permettant d'identifier, de valoriser et de certifier les compétences de manière lisible et exigeante. Il y a urgence à ce que le modèle éducatif français sorte de l'ambiguïté et assume pleinement la place des compétences comme une pièce maîtresse de l'émancipation citoyenne et de la formation de citoyens capables d'agir dans un monde complexe.

La loi de programmation a pour vocation de traduire dans le code de l'Éducation les contenus législatifs et réglementaires permettant d'armer tous les jeunes de France pour l'exercice de leur pleine citoyenneté à l'horizon 2040.

TEXTE D'ORIENTATION D'UNE LOI DE PROGRAMMATION

POUR REMETTRE L'ÉCOLE AU CŒUR DU PACTE RÉPUBLICAIN

Pourquoi une loi de programmation pour l'école ?

L'Éducation nationale est le seul ministère qui « rebat toutes les cartes chaque année ». Chaque rentrée se traduit par des mouvements massifs de personnels (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs), l'accueil de nouveaux stagiaires, la recomposition d'équipes, et par les ajustements de la carte scolaire liés à la démographie. Ces changements constants, même lorsqu'ils répondent à une logique de service, engendrent une instabilité structurelle. Ils rendent difficile le pilotage dans la durée et fragilisent la continuité éducative.

Il est urgent de proposer une vision.

À l'image de la loi de programmation militaire, qui a d'abord posé une vision stratégique avant de fixer les moyens, la loi de programmation pour l'école doit s'appuyer sur une projection collective de long terme.

Avant de chiffrer des ressources, il s'agit d'affirmer un cap : celui de la société que nous voulons bâtir à travers l'école.

Cette loi doit reposer sur une question fondatrice :

Quel citoyen souhaitons-nous former à l'horizon 2040 ?

Et, en miroir :

Comment devons-nous faire évoluer notre système éducatif aujourd'hui pour y parvenir ?

Répondre à cette double question, c'est replacer l'école dans une logique prospective. La loi de programmation doit devenir un outil de projection et de cohérence nationale, garantissant que chaque réforme s'inscrive dans un même horizon partagé. Passer d'une logique d'annualité à une logique de triennialité représente la première étape vers cette stabilité, en donnant aux acteurs éducatifs le temps d'agir, d'évaluer et d'ajuster leurs politiques.

Investir dans la jeunesse : lever le handicap structurel de l'École française

Un diagnostic lucide : notre modèle est devenu un frein

L'École française fut longtemps un moteur d'ascension sociale et un levier d'unification nationale. Elle a accompagné la massification scolaire à partir des années 1960, permettant à des générations entières d'accéder au collège puis au lycée. La réforme portée par René Haby a marqué l'avènement du collège unique et d'une ambition démocratique forte.

La massification scolaire fut un choix politique majeur. Elle ne fut ni accidentelle ni improvisée.

Elle répondit à une ambition républicaine claire : ouvrir l'accès au savoir au plus grand nombre. Et sur ce point, elle a réussi.

Des générations entières ont accédé au collège, au lycée, puis à l'enseignement supérieur.

Le niveau moyen de qualification s'est élevé. La démocratisation de l'accès est une réalité.

Mais une fois cette massification accomplie, nous n'avons pas su franchir une seconde étape.

Le modèle scolaire a continué à fonctionner selon des logiques conçues pour un système sélectif, alors même que ses objectifs avaient changé. L'enjeu n'était plus seulement

d'ouvrir les portes, mais d'accompagner la diversité des parcours. Il ne s'agissait plus uniquement de permettre l'accès au diplôme, mais de garantir à chacun les conditions d'une réussite effective.

Autrement dit, nous avons gagné la bataille quantitative.

Nous n'avons pas encore remporté la bataille qualitative.

Ce décalage constitue aujourd'hui un handicap.

Non pas parce que la massification serait une erreur — elle est un progrès historique — mais parce que le modèle n'a pas suffisamment évolué pour répondre aux nouveaux défis : la prise en compte de l'hétérogénéité accrue des élèves, l'exigence d'individualisation et de personnalisation des parcours, la transformation des compétences attendues dans une économie de la connaissance, la nécessité à faire du commun.

Ce n'est donc pas la massification qui pose problème.

C'est l'absence de seconde révolution éducative après la massification. L'accès aux savoirs est réel mais nous ne réussissons plus à porter une expérience commune : celle de l'humanité, celle de l'esprit humain qui s'interroge, qui cherche à comprendre le monde pour mieux l'habiter ensemble.

L'enjeu n'est plus le simple accès du plus grand nombre au savoir mais bien d'inscrire chacun dans un ensemble plus vaste, de se rassembler, de faire nation.

Ce décalage constitue aujourd'hui un handicap structurel.

Les travaux de l'OCDE, notamment à travers le Programme for International Student Assessment (PISA), montrent que la France est l'un des pays où l'origine sociale pèse le plus lourdement sur les résultats scolaires.

Ce constat est particulièrement grave pour une République fondée sur l'égalité des chances.

Le système ne corrige plus les inégalités : il les reproduit.

La massification non transformée : un modèle à bout de souffle

La massification était une nécessité historique.

Elle a permis l'allongement de la scolarité, ouvrant à des générations entières la possibilité d'étudier plus longtemps. Elle a rendu possible l'accès massif au baccalauréat, transformant un diplôme d'élite en horizon partagé. Elle a accompagné la démocratisation de l'enseignement supérieur, faisant entrer l'université dans la vie de millions de familles qui en étaient jusque-là éloignées.

Mais la massification au sein d'un système pensé dans l'uniformité pour des élèves désormais profondément divers a produit un effet inattendu. Si l'école a réussi à accueillir tous les enfants d'une génération, elle n'a pas suffisamment transformé son organisation pour répondre à la diversité croissante de leurs trajectoires, de leurs rythmes, de leurs contextes sociaux et culturels.

L'école doit aujourd'hui être un lieu de rassemblement. Se rassembler, c'est accepter notre diversité, nos différences, nos vécus, nos individualités mais c'est aussi accepter une appartenance commune aux Lois de la République et aux valeurs transmises par l'École.

Aujourd'hui, les signes de ce décalage sont visibles.

Les écarts de niveau se creusent dès l'école primaire, là même où devrait se construire l'égalité des chances. Le collège concentre et parfois cristallise les fractures sociales et territoriales. L'orientation, qui devrait être un temps de découverte et de projection, est trop souvent vécue comme une décision subie, voire comme une relégation. Les enseignants, confrontés à une hétérogénéité toujours plus forte, doivent inventer des réponses au quotidien sans disposer d'un cadre suffisamment souple ni de moyens pleinement adaptés.

Le cœur du problème tient peut-être dans cette tension : la logique d'un programme unique, d'un rythme uniforme, d'une progression linéaire qui ne correspond plus à la réalité des trajectoires contemporaines. Le modèle demeure largement construit sur l'idée d'un parcours standard, alors que les élèves avancent selon des dynamiques multiples, parfois heurtées, souvent singulières.

Ainsi, ce qui fut un progrès indiscutable — l'accès de tous à l'école — révèle aujourd'hui ses limites lorsqu'il n'est pas accompagné d'une véritable différenciation. La massification sans adaptation est devenue un frein. Non parce qu'elle serait une erreur, mais parce qu'elle n'a pas été prolongée par la transformation qu'elle appelait.

Renforcer la mixité scolaire et lutter contre la ségrégation éducative

Réduire durablement la ségrégation scolaire suppose d'agir simultanément sur plusieurs leviers : les mécanismes d'affectation, l'offre éducative, les pratiques pédagogiques, les ressources humaines ainsi que l'environnement urbain et social des établissements. Dans cette perspective, il est nécessaire de dépasser une logique d'affectation reposant principalement sur le lieu de résidence, qui tend à reproduire au sein de l'École les inégalités territoriales et sociales. Dans les zones urbaines fortement segmentées, la carte scolaire doit devenir plus dynamique, avec des secteurs élargis ou partagés et des dispositifs de choix encadrés des familles permettant de mieux répartir les élèves entre les établissements. Cette cartographie pourrait être réexaminée périodiquement, par exemple tous les cinq ans, à partir d'indicateurs objectifs portant sur la composition sociale des établissements, les évolutions démographiques, les mobilités résidentielles et leur attractivité.

La mixité doit également se construire par l'offre éducative. Les établissements accueillant les publics les plus divers doivent pouvoir proposer des projets attractifs et exigeants — scientifiques, artistiques, culturels, linguistiques, numériques, environnementaux ou internationaux — susceptibles d'attirer des familles de profils différents. Cette ambition doit s'accompagner de pédagogies valorisant la diversité culturelle et le plurilinguisme, d'une meilleure association des familles et d'un accompagnement renforcé des élèves. Tutorat, consolidation des apprentissages, attention particulière aux transitions entre cycles et prévention précoce du décrochage doivent constituer un continuum de soutien tout au long de la scolarité.

La mixité suppose parallèlement de garantir une même qualité d'enseignement dans tous les établissements. Cela implique de mieux stabiliser les enseignants expérimentés dans les territoires les plus fragiles, par des incitations financières et professionnelles, une meilleure valorisation des missions exercées en éducation prioritaire, ainsi qu'un accompagnement renforcé des enseignants en début de carrière et un accès effectif à la formation continue.

L'enseignement privé sous contrat doit également être pleinement intégré à cette politique territoriale de mixité. Sans remettre en cause la liberté de choix des familles, l'attribution des financements publics doit être davantage articulée à des objectifs de mixité sociale, formalisés dans des contrats d'objectifs conclus avec les rectorats et, lorsque cela est pertinent, les collectivités. Le dialogue de gestion, les contrôles financiers, administratifs et pédagogiques ainsi que les indicateurs de performance devraient mieux prendre en compte la composition sociale des établissements et leur contribution à l'équilibre éducatif du territoire.

Enfin, la ségrégation scolaire étant étroitement liée à la ségrégation résidentielle, les politiques éducatives doivent être articulées avec celles du logement, de l'urbanisme et des mobilités. Une coordination renforcée entre l'État et les collectivités permettrait de mieux anticiper les évolutions des territoires, de favoriser la diversité sociale autour des établissements et d'éviter la concentration durable des difficultés. La mixité scolaire doit ainsi être conçue comme une politique globale, associant affectation des élèves, attractivité de l'offre éducative, accompagnement pédagogique, ressources humaines, régulation de l'offre des établissements privés sous contrat et politiques territoriales.

Le coût du statu quo : un handicap stratégique pour la Nation

Il faut poser clairement la question du coût de l'inaction.

Car ne pas transformer en profondeur notre système éducatif n'est pas neutre. Ce n'est pas une simple inertie administrative. C'est un choix assumé, dont les conséquences se mesurent dans les trajectoires individuelles comme dans l'avenir collectif.

- *Le premier coût est social.*

Chaque élève qui décroche n'est pas seulement une statistique de plus. Il est une perte pour la Nation. La précarité devient plus probable, l'exposition au chômage plus forte, la capacité à s'insérer dans une société exigeante plus incertaine. À travers ces parcours entravés, c'est le lien civique lui-même qui se fragilise. Une école qui ne parvient pas à accompagner tous les élèves jusqu'à une réussite effective n'affaiblit pas seulement des individus : elle fragilise la cohésion nationale.

- *Le second coût est économique.*

Dans une économie fondée sur la connaissance, sur l'innovation et sur la maîtrise des compétences complexes, le capital humain constitue la première richesse stratégique

d'un pays. Un système éducatif inégalitaire ne gaspille pas seulement des talents ; il réduit le vivier de compétences disponibles, freine la capacité d'innovation et affaiblit la compétitivité globale. Chaque potentiel non développé est une perte invisible, mais réelle. Et l'expérience montre une vérité constante : investir tard dans la réparation sociale coûte toujours davantage qu'investir tôt dans la prévention éducative. Ce que l'on ne fait pas à l'école, il faudra le compenser ailleurs, souvent à un prix plus élevé, humainement et financièrement.

- *Mais le coût le plus profond est peut-être démocratique.*

Lorsque l'école ne tient plus pleinement sa promesse d'émancipation, la confiance dans les institutions s'érode. L'École de la République n'est pas un service public parmi d'autres. Elle est le cœur du pacte républicain. Elle incarne l'idée que chacun, quelle que soit son origine, quelle que soit ses conditions de naissance, peut trouver sa place par le mérite, par l'effort, par l'accès au savoir. Si cette promesse se fissure, c'est la légitimité même de l'égalité républicaine qui vacille. Un système qui produit ou laisse perdurer une injustice perçue alimente la défiance, nourrit le ressentiment et fragilise le contrat social.

Ainsi, le coût de l'inaction dépasse largement le cadre scolaire. Il engage la cohésion sociale, la vitalité économique et la solidité démocratique de la Nation.

Refuser d'investir durablement dans la jeunesse, ce n'est pas économiser.

C'est différer une transformation indispensable, au risque de voir disparaître l'idée même de la République française.

Et c'est précisément pourquoi la question de l'investissement éducatif ne peut plus être traitée comme un ajustement budgétaire.

Elle relève d'un choix stratégique, inscrit dans le temps long, à la hauteur des enjeux qu'elle engage.

Investir pour transformer : les axes prioritaires

Une loi de programmation pour l'École et la jeunesse ne saurait être un texte d'intention.

Elle doit être un instrument de transformation, un cadre stable capable d'inscrire dans la durée les mutations devenues indispensables.

D'abord, elle doit permettre d'investir résolument dans la différenciation pédagogique. Car un système universel ne peut plus fonctionner selon une logique uniforme. Là où les besoins sont les plus forts, les effectifs doivent être ajustés avec lucidité, non comme un privilège mais comme une exigence d'équité. Le développement du tutorat, de l'accompagnement individualisé, de temps dédiés au suivi des élèves ne doivent plus relever de l'expérimentation isolée mais d'une politique structurée. Les parcours eux-mêmes doivent gagner en agilité, afin de permettre des progressions différenciées, des rythmes adaptés, des trajectoires qui reconnaissent la singularité des apprentissages et capables de transmettre l'ensemble des valeurs et principes de la République en tous points du territoire.

Une telle loi doit refonder en profondeur la formation des enseignants. Car aucun système éducatif ne dépasse la qualité de celles et ceux qui le font vivre.

L'appartenance à la République n'est pas innée. Elle s'apprend. Elle se construit. Elle se transmet.

Elle naît du savoir, de la culture, de la rencontre.

Et les enseignants sont à la fois les gardiens et les architectes du chemin de la scolarité, celui qui mène à l'émancipation et à la liberté de conscience.

Il faut dès le recrutement et tout au long de la carrière affirmer leur rôle.

La formation initiale doit être renforcée, pensée comme un véritable temps d'entrée dans la profession, articulant savoir académique et construction de compétences, pratique pédagogique et compréhension des réalités sociales contemporaines. Le passage de la prescription des programmes aux gestes professionnels doit être mieux enseignée dans les écoles de formation. La formation continue, trop souvent marginalisée, doit devenir une composante reconnue et valorisée du métier, permettant l'actualisation permanente des compétences. Elle doit parfois être réinventée en privilégiant une approche fondée sur la relation entre pairs. Pour renforcer son impact sur les pratiques professionnelles, elle peut notamment s'appuyer sur l'intervention de formateurs au sein même des classes. Les pratiques innovantes, loin d'être tolérées à la marge, doivent être accompagnées, analysées, diffusées, afin de nourrir une dynamique collective d'amélioration.

Une loi de programmation doit également sécuriser l'orientation, qui demeure l'un des points de fragilité majeurs de notre système. L'orientation ne peut plus être vécue comme un tri tardif ou une sanction implicite. Elle doit être construite progressivement, dès les premières années du secondaire, comme un cheminement éclairé, fondé sur la découverte – en particulier des métiers –, l'expérimentation et le dialogue. Les logiques de ruptures doivent laisser place à celle de liaison pour aller vers un véritable cycle 4 démarrant au collège et se terminant en fin de 2nde devenue générale, technologique et professionnelle.

Les voies professionnelles doivent être pleinement valorisées, non comme des alternatives par défaut, mais comme des parcours d'excellence à part entière. L'articulation entre l'école et le monde économique doit être renforcée, non pour subordonner l'éducation au marché, mais pour offrir aux élèves une compréhension concrète des débouchés et des compétences attendues.

Enfin, une loi de programmation doit assumer un investissement différencié dans les territoires fragiles. Là où les difficultés sociales et territoriales s'accumulent, la réponse ne peut être uniforme. Elle doit être ciblée, proportionnée, durable. Les établissements confrontés à des défis majeurs doivent bénéficier de moyens renforcés et adaptés à leurs réalités. La continuité éducative constitue la première condition de la réussite de tous les élèves.

Ainsi conçue, une loi de programmation ne se contentera pas d'augmenter des crédits. Elle organisera une transformation cohérente, inscrite dans le temps long, capable d'adapter notre école aux exigences d'une société devenue plus complexe, plus diverse, plus exigeante.

Investir dans la jeunesse, ce n'est pas promettre davantage.

C'est créer les conditions structurelles d'une réussite réelle pour chacun.

C'est accepter que cette transformation demande constance, méthode et vision.

Investir dans la jeunesse ou accepter le déclin

Il faut désormais le dire sans détour : notre système éducatif n'est pas suffisamment efficient.

Il est structurellement déséquilibré.

La massification, qui fut une conquête républicaine, n'a pas été suffisamment accompagnée par la transformation qu'elle appelait. Ce décalage est devenu un handicap. La succession de réformes non inscrites dans une vision d'ensemble a installé une instabilité chronique. Le sous-investissement relatif dans la transformation profonde du modèle éducatif constitue désormais un risque stratégique pour la Nation.

Ce constat n'appelle ni résignation ni polémique ; il appelle une rupture assumée.

Non pas une réforme de plus, mais un changement de méthode. Non pas une alternance de dispositifs ponctuels, mais une trajectoire inscrite dans le temps long.

La loi de programmation pour l'École et la jeunesse représente précisément cette rupture nécessaire pour retrouver une stabilité durable. Elle ne serait pas un texte technique supplémentaire, mais l'affirmation politique que l'éducation relève d'une stratégie nationale, au même titre que la défense ou la recherche.

Car une Nation qui programme ses capacités militaires et son effort scientifique, mais qui ne programme pas l'avenir de sa jeunesse, envoie un signal implicite : l'avenir humain n'est pas considéré comme stratégique. C'est une erreur historique.

Investir dans la jeunesse, c'est lever le handicap structurel accumulé. C'est restaurer concrètement l'égalité des chances. C'est renforcer la cohésion nationale en donnant à chacun une place réelle dans la communauté républicaine. C'est aussi préparer la compétitivité future d'un pays dont la première richesse est l'intelligence et la créativité de sa population.

L'éducation n'est pas une charge budgétaire. Elle est un investissement productif de long terme, dont les effets se mesurent en stabilité sociale, en vitalité démocratique et en performance économique.

Une loi de programmation pour l'École et la jeunesse serait ainsi bien davantage qu'un cadre financier : elle serait l'acte fondateur d'une République qui choisit de placer la raison et l'humain au cœur de sa stratégie, et qui assume, enfin, que l'avenir du pays se construit d'abord dans ses écoles.

Repenser et réinventer le temps de l'éducation, une nécessité

Le système éducatif souffre aujourd'hui d'une faiblesse structurelle : son rapport au temps.

Trop souvent enfermé dans une gestion annuelle, il subit des politiques de « stop and go » qui fragilisent les acteurs de terrain.

Il est trop souvent géré dans l'urgence, sans vision claire sur le long terme.

Résultat - Des politiques publiques instables, des équipes éducatives désorientées, et des acteurs locaux qui peinent à anticiper.

Pour y remédier, il faut réinventer la façon dont on planifie et on agit dans le temps, en articulant plusieurs horizons : une feuille de route ambitieuse sur 10 ans pour fixer le cap, des étapes intermédiaires pour ajuster la trajectoire, et une gestion annuelle qui ne soit plus le seul repère.

L'idée - Sortir de cette course perpétuelle et construire une politique éducative stable et prévisible », et s'inspirer d'exemples comme la Loi de programmation militaire (LPM).

L'objectif est de sortir d'une gestion qui fragilise à la fois les politiques publiques et les acteurs de terrain et de passer à une trajectoire de réussite sur 10 ans.

La temporalité : sortir de l'annualité de la décision publique.

Pour y parvenir, le projet a identifié cinq temporalités clés :

- 1) une trajectoire de long terme (horizon 10 ans), donnant visibilité et crédibilité à l'action publique, et fixant le cap ;
- 2) des jalons intermédiaires (triennaux ou quinquennaux) permettant ajustements et révisions ;
- 3) une gestion annuelle (budgétaire et parlementaire) qui ne doit plus être le seul horizon ;
- 4) une temporalité de gestion RH différenciée, garantissant stabilité des équipes et lisibilité pour les établissements et les collectivités.
- 5) une temporalité du territoire, concernant principalement la carte scolaire et intégrant le développement de chaque territoire ainsi que ses spécificités territoriales.

Une vision à 10 ans : la boussole de l'éducation

La loi de programmation pour l'éducation établit une trajectoire pluriannuelle pour une durée de dix (10) ans, couvrant les objectifs stratégiques relatifs à l'éducation de la maternelle à la terminale.

Pourquoi ?

La continuité et la stabilité des politiques publiques constituent une condition essentielle à la réussite des transformations engagées dans le système éducatif. Elles doivent permettre d'inscrire les réformes structurelles dans le temps long, en garantissant leur mise en œuvre progressive et cohérente, mais aussi en donnant les moyens d'en mesurer réellement les effets avant d'engager de nouvelles évolutions. Cette capacité à construire une action publique durable doit également s'accompagner d'une meilleure anticipation des transformations démographiques et des dynamiques territoriales, afin d'adapter plus finement l'organisation et les moyens du système éducatif aux besoins présents et futurs des populations et des territoires.

Cela permet d'inscrire l'action éducative dans une perspective de long terme, en donnant à la politique publique un cadre suffisamment stable pour garantir sa cohérence, anticiper les évolutions à venir, mobiliser durablement les acteurs et évaluer les effets des décisions prises. Une telle continuité permet également de sortir des logiques de court terme et des alternances de « stop and go » qui fragilisent aujourd'hui la conduite des réformes. Elle offre enfin des repères communs et durables à l'ensemble des acteurs — administrations, enseignants, collectivités et partenaires — afin que leurs décisions s'inscrivent dans une direction partagée, plutôt que de répondre uniquement aux urgences du moment.

Un bilan à mi-parcours : ajuster, sans tout remettre en cause

Afin d'adapter la trajectoire pluriannuelle aux évolutions du contexte éducatif, socio-économique et pédagogique, cette révision quinquennale permettra d'intégrer les résultats des évaluations et de tenir compte des changements de contexte, tout en préservant la cohérence d'ensemble.

Il s'agit d'une échéance intermédiaire, a priori, à mi-parcours. Elle vise à s'adapter à la temporalité de la trajectoire pour ajuster les orientations selon les résultats obtenus

et les évolutions de contexte, au cours de la 1^{ère} phase. Le Gouvernement soumet au Parlement un rapport de révision accompagné des propositions de mise à jour des orientations et des moyens

Le rendez-vous budgétaire annuel : respecter les règles tout en restant aligné sur la stratégie

Chaque année, la loi de finances détermine les moyens consacrés à l'éducation. Cette programmation annuelle doit toutefois s'inscrire dans une vision de long terme, afin que les crédits votés soient cohérents avec les objectifs fixés à dix ans. Le budget ne peut ainsi constituer une simple variable d'ajustement à court terme au risque de fragiliser les priorités éducatives, par exemple en supprimant des postes d'enseignants pour répondre à une contrainte budgétaire immédiate. L'enjeu est donc de conserver une annualité budgétaire tout en l'inscrivant dans une trajectoire pluriannuelle claire : le budget doit être au service de la stratégie éducative, et non l'inverse.

Cela consiste en un alignement sur le principe constitutionnel et légal d'annualité budgétaire qui impose une révision des crédits chaque année dans la loi de finances.

Une gestion des ressources humaines plus stable et plus lisible : arrêter de « rebattre les cartes » tous les ans

Aujourd'hui, les personnels de l'éducation sont soumis à des mouvements annuels fréquents, qui fragilisent les équipes et nuisent à la continuité pédagogique et administrative.

Il est proposé d'instaurer une gestion pluriannuelle des ressources humaines, par exemple sur des cycles de trois ans (à discuter), adaptée aux différentes catégories de personnels.

Cette approche permettrait de stabiliser davantage les équipes au sein des établissements, de renforcer la continuité et la cohérence des projets éducatifs et, plus largement, de mieux articuler l'action de l'État, des collectivités territoriales et de l'ensemble des partenaires engagés dans la mise en œuvre des politiques éducatives.

Cette approche intégrerait des échanges avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et des représentants des collectivités territoriales, ces mouvements pourraient devenir triennaux (ou sur une autre fréquence).

Reste à définir et à établir le temps T0 pour synchroniser les différents mouvements.

Une planification territoriale sur 3 ans : anticiper au lieu de subir

Il s'agit de mettre fin à des décisions trop souvent déconnectées des réalités locales et de mieux articuler la politique éducative avec les enjeux d'aménagement du territoire. L'ajustement de l'offre scolaire devrait ainsi s'inscrire dans une planification territoriale d'au moins trois ans, fondée sur les projections démographiques, les caractéristiques propres à chaque territoire et les politiques périscolaires et extrascolaires. Une telle approche permettrait d'anticiper plus finement les besoins, d'offrir davantage de visibilité aux familles, de permettre aux collectivités de mieux organiser les transports scolaires et les activités périscolaires, et d'éviter les variations brutales de l'offre d'une année sur l'autre.

Cette démarche s'appuiera sur le travail des collectivités territoriales, des associations de maires et des observatoires territoriaux.

Pour rappel, les mesures de carte scolaire pour l'enseignement public relèvent de compétences partagées entre l'État et les collectivités territoriales qui ont à traiter concomitamment de l'aménagement du territoire, des transports scolaires et des activités périscolaires. Par ailleurs, il existe des dispositifs comme la dotation d'équipement des territoires ruraux qui pourraient, après analyse, servir de base de réflexion.

Au-delà de l'aide que pourrait apporter l'observatoire des territoires, il sera nécessaire de s'appuyer sur les travaux menés par chaque collectivité territoriale, seule ou au travers d'un groupement, des associations notamment des maires de France pour le 1^{er} degré, des départements de France et Région France et autres.

Transformer l'évolution démographique en opportunité pour l'École

La dynamique démographique est identifiée comme un fait majeur et incontournable pour penser l'École de demain, cela afin de dépasser les logiques de répartition linéaire et de prévenir les tensions entre territoires.

La baisse et la recomposition démographique constituent une opportunité stratégique pour repenser l'allocation des moyens

Entre 2018 et 2028, la baisse de la natalité entraînera une diminution d'un million d'élèves dans le primaire au total. Ce choc démographique touchera à court et moyen terme le collège et le lycée. Bien que totalement prévisible, car mécanique dans son évolution et ses impacts, cet effondrement du nombre d'élèves apparaît peu anticipé et n'a pas donné lieu à une réelle prise de conscience des acteurs de l'École.

Ce contexte rend nécessaire une approche pluriannuelle de la programmation, afin d'accompagner au mieux quantitativement et qualitativement cette trajectoire de décroissance, dans un contexte de vieillissement de la population française et de contraction budgétaire.

Dans le même temps, les prévisions de départ en retraite des enseignants sont élevées. En effet, d'ici 2030, 31 % des postes pourraient être à pourvoir en raison des départs à la retraite, estimés à 330 000 environ.

Dans un contexte de pénurie des enseignants due au manque d'attractivité, cette évolution interroge et oblige à reconsidérer les différents scénarii de programmation.

La double décroissance des effectifs des élèves et des enseignants constitue une situation, certes subie, mais qui peut ouvrir l'opportunité de repenser le service public de l'éducation ainsi que les conditions d'exercice du métier d'enseignant.

Il est en effet prioritaire de dépasser la logique purement démographique et comptable et de réinscrire au cœur du métier d'enseignant l'objectif de réussite des élèves et les moyens d'une pédagogie adaptée au territoire et à ses spécificités.

Ainsi, la démographie doit devenir un paramètre central de la programmation, tant pour les effectifs d'élèves que pour la gestion des ressources humaines.

Le choc démographique ouvre une réflexion renouvelée sur la carte scolaire

Chaque rentrée, la dramaturgie de la carte scolaire entraîne son lot d'incompréhensions et de tensions avec les acteurs territoriaux et les parents. Dans cet exercice sensible lié aux spécificités de chaque territoire, y compris au sein des métropoles, la transparence et le partage de la prospective entre les acteurs sont primordiaux.

Cette prospective doit aboutir à la mise en place de schémas stratégiques locaux en phase avec la programmation budgétaire pluriannuelle sur le plan national et donc se déployer sur un cycle de 3 ans, voire 6 ans dans certains territoires sujets à de fortes variations démographiques, avec une révision à mi-parcours, afin de donner un cadre temporel suffisant au dialogue avec les élus.

Cette capacité à anticiper les évolutions de moyen terme appelle un renforcement simultané des compétences statistiques et prospectives au sein des collectivités locales et des services de l'Éducation nationale.

Ce renforcement devra mieux outiller le dialogue territorial de moyen terme en dépassant le seul indicateur postes/élèves pour enrichir le pilotage avec des indicateurs liés par exemple aux temps de transports, aux classes multi-niveaux, aux besoins pédagogiques spécifiques et à l'attractivité des territoires.

Il appelle également à dépasser le cadre des bonnes pratiques, comme le récent protocole signé entre l'association des maires de France et l'Éducation nationale, pour aller vers des dispositifs plus juridiquement contraignants de manière à en garantir l'effectivité.

Penser les infrastructures comme un enjeu stratégique et évolutif

L'immobilier scolaire, de la compétence des collectivités locales, doit également être pensé comme un enjeu partagé et stratégique entre tous les acteurs de l'École.

Dans le cadre des schémas d'urbanisme, en amont, l'Éducation nationale doit être associée lors des projets de construction de nouveaux quartiers. L'évolution démographique entraîne des prévisions d'occupation qui doivent être partagées avec les acteurs locaux qui ont une connaissance fine de l'évolution des populations.

Le bâti scolaire devient un actif et un investissement précieux pour la réussite scolaire, à la fois dans sa capacité à se rénover sur le plan énergétique et environnemental, à s'ouvrir à de nouvelles pratiques pédagogiques et numériques, mais également dans son aptitude à accueillir la diversité des élèves et de leurs besoins.

Il est en effet essentiel de proposer des dispositifs d'accueil en termes d'environnement favorable, d'accompagnement et d'activités pédagogiques, et d'accessibilité.

Les bâtiments scolaires étant ouverts à une grande diversité d'usages, il est important d'enrichir la stratégie de programmation immobilière par une grande modularité des locaux nécessaire à l'évolution des besoins dans le temps et à **y intégrer la possibilité d'une réversibilité partielle ou totale des locaux en fonction de l'évolution démographique.**

Il est ainsi essentiel que les services de l'Éducation nationale renforcent leur capacité d'assistance à maîtrise d'ouvrage auprès des collectivités territoriales qui restent juridiquement en responsabilité. Il s'agit de conseiller la collectivité, non seulement sur le plan budgétaire et technique mais également sur les besoins éducatifs et les nouvelles exigences fonctionnelles et pédagogiques.

L'organisation territoriale scolaire doit résulter d'un partenariat stratégique avec les territoires

Le maillage scolaire ne peut pas être uniquement pensé à partir de Paris. L'organisation territoriale de l'École doit faire converger les logiques d'aménagement du territoire, la dynamique démographique locale et les besoins pédagogiques au service de la réussite des élèves et à la résorption des inégalités.

Si l'autonomie des établissements scolaires dans la mise en œuvre du projet pédagogique doit être renforcée, la mise en réseau des établissements est également une ambition à développer, sur le modèle de l'éducation prioritaire, à la fois pour pallier les déséquilibres démographiques sur les territoires et les bassins d'éducation mais également afin de mutualiser les ressources pédagogiques et périscolaires.

Dans le cadre du choc démographique, cette mise en réseau doit faciliter les regroupements pédagogiques afin de maintenir et de renforcer une présence scolaire, notamment en milieu rural.

Le maillage scolaire doit être pensé à l'aune de l'intérêt de l'élève, en abordant notamment la question du temps de transport en fonction de son âge. Chaque territoire devra développer dans cet objectif des cartes isochrones centrées sur des temps de transport ne dépassant pas un seuil à fixer par les acteurs de l'École .

Attractivité, fidélisation et parcours professionnels, la règle des 3R (recrutement, reconnaissance, reconversion)

Depuis une quinzaine d'années, la crise d'attractivité de la profession d'enseignant augmente et persiste structurellement dans la durée. Le nombre d'inscrits aux concours de l'enseignement du second degré a baissé de plus de 30% depuis les années 2010. Cette diminution s'accompagne mécaniquement de la baisse du taux de sélectivité, signe d'une difficulté à recruter à hauteur des exigences qualitatives du métier et d'une difficulté à pourvoir les postes. La progression des démissions, certes encore minoritaires, est également inédite, avec jusqu'à 3000 départs par an, principalement d'enseignants débutants ou stagiaires.

La raison de cette perte d'attractivité est multifactorielle et combine l'insuffisance perçue du niveau de salaire, le sentiment d'un manque de reconnaissance et les conditions d'exercice en milieu scolaire et d'affectation. Outre les raisons spécifiques au métier des enseignants, qui représentent la moitié des fonctionnaires de l'État, cette tendance est aggravée par une perte d'attractivité générale des métiers de la fonction publique qui affecte l'ensemble des ministères. Citons dans les causes plus générales dans la désaffection pour la fonction publique une certaine relativisation du statut et la montée des contractuels, un pouvoir d'achat en berne en raison du gel du point d'indice pendant dix ans et de l'inflation, et des conditions de travail globalement toujours marquées par des organisations pyramidales et une culture managériale verticale.

Afin de lutter contre cette baisse continue de l'attractivité, trois axes d'évolution seront privilégiés, la règle des 3R (recrutement, reconnaissance, reconversion) : rénover le recrutement, renforcer la reconnaissance, faciliter la reconversion.

Recrutement

Du concours aux parcours diversifiés : repenser l'entrée dans le métier enseignant

La relative désaffection des concours de recrutement tient autant des facteurs de représentation du métier d'enseignant que du concours lui-même. En effet, ce dernier est jugé par les candidats assez éloigné des attendus du métier et peu adapté à l'évaluation de la capacité à transmettre. Une profonde transformation du contenu du concours et de l'alternance à mettre en place constituent une évolution positive pour préparer le plus tôt possible le futur enseignant aux réalités de son métier.

À l'instar de l'ensemble de la fonction publique, le nombre de contractuels augmente significativement dans le recrutement des enseignants. Plutôt que de continuer à considérer les contractuels uniquement comme des solutions de recrutement à court terme afin de pallier le faible rendement des concours, il serait plus utile de réfléchir à une véritable politique et à un statut du contractuel, avec l'exemple du corps des officiers sous contrat qui peuvent rejoindre la carrière après un certain nombre d'années et d'évaluations. Les candidats recalés au concours, souvent très motivés par l'enseignement, pourraient notamment trouver dans cette évolution une possibilité pour s'engager pour une certaine durée.

Par ailleurs, il apparaît nécessaire d'ouvrir davantage le recrutement à des profils qui n'ont pas suivi la filière classique de formation des enseignants. L'exemple du réseau Teach For All est à cet égard particulièrement éclairant. Ce modèle repose sur l'idée d'attirer vers l'enseignement des diplômés ou des professionnels issus d'horizons variés – ingénieurs, scientifiques, économistes ou spécialistes du numérique – qui n'avaient pas initialement vocation à enseigner, mais qui disposent de compétences solides, d'une forte capacité d'engagement et d'un potentiel de leadership. Ces profils bénéficient ensuite d'une formation pédagogique intensive et d'un accompagnement professionnel leur permettant d'entrer progressivement dans le métier.

Une telle approche permet de diversifier les profils enseignants, d'apporter de nouvelles expertises au sein des établissements et de renforcer l'attractivité du métier. Elle suppose toutefois de structurer des parcours de professionnalisation solides, associant formation pédagogique, mentorat et certification progressive.

Les évolutions récentes de la formation initiale devront être consolidées

Les évolutions engagées dans la formation initiale des enseignants vont clairement dans le bon sens et doivent être soutenues. Le repositionnement du concours à bac +3, la licence Professorat des écoles, la formation rémunérée jusqu'à bac +5, la nouvelle organisation des masters et le renforcement des stages permettent de mieux articuler acquisition des savoirs, préparation au concours et professionnalisation. L'enjeu est désormais de donner à cette réforme le temps de produire ses effets, de l'évaluer et de la pérenniser plutôt que d'engager une nouvelle transformation avant même d'en avoir mesuré les résultats.

Cette réforme doit cependant aller plus loin dans l'apprentissage concret du métier. La formation initiale ne peut se limiter aux connaissances disciplinaires et didactiques : elle doit enseigner explicitement les gestes professionnels qui permettent de passer des programmes à la réalité de la classe. Donner une consigne, expliquer, questionner les élèves, organiser les interactions, faire écrire pour apprendre, exploiter l'erreur, différencier ou évaluer sont des compétences qui doivent être enseignées, observées, pratiquées et analysées avec des professionnels expérimentés. Elles pourraient constituer un véritable curriculum national de professionnalisation.

Cette professionnalisation doit s'appuyer sur une exigence disciplinaire forte, tout en développant des compétences transversales. La maîtrise de la langue, notamment, doit concerner l'ensemble des disciplines : tout enseignant doit savoir mobiliser l'écriture pour faire raisonner, mémoriser, argumenter ou synthétiser. Apprendre à enseigner, c'est donc à la fois maîtriser les savoirs et comprendre les opérations intellectuelles que l'on souhaite faire réaliser aux élèves.

Il est également essentiel d'organiser un véritable continuum entre la licence, le master et les premières années d'exercice. La professionnalisation ne s'achève ni au concours ni à la titularisation. Un même référentiel de compétences, fondé sur des niveaux progressifs de maîtrise, devrait accompagner les futurs enseignants depuis leurs premiers stages jusqu'aux premières années de carrière et permettre de mieux articuler formation initiale, accompagnement des néo-titulaires et formation continue.

La réussite de la réforme devra enfin être évaluée dans la durée. Les premiers résultats en matière d'attractivité sont encourageants, avec une nette progression des inscriptions et des recrutements en 2026, mais ils ne suffisent pas à mesurer son efficacité. Il faudra suivre les parcours des nouvelles cohortes, les abandons et démissions, la préparation effective au métier, la maîtrise des compétences professionnelles, les

disparités territoriales et, autant que possible, les effets sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves. Cette évaluation doit être pensée dès maintenant, sur la base d'indicateurs partagés et d'un suivi longitudinal.

La pérennité de la réforme dépendra enfin de sa stabilité institutionnelle et financière. Les moyens consacrés à la rémunération des étudiants, aux stages, au tutorat, aux formateurs et à l'intervention d'enseignants expérimentés doivent être garantis dans la durée. Il s'agit aujourd'hui moins de réformer à nouveau que de faire réussir la réforme engagée : mieux recruter, mieux former, mieux accompagner et mieux fidéliser les enseignants pour faire de leur professionnalisation un levier durable d'amélioration du système éducatif.

Reconnaissance

La rémunération constitue le premier vecteur de reconnaissance du métier enseignant, même si celle-ci ne peut évidemment s'y réduire. Malgré les revalorisations salariales intervenues entre 2021 et 2024, principalement concentrées sur les débuts de carrière, le niveau de rémunération des enseignants français demeure insuffisant. Cette situation pénalise particulièrement les jeunes enseignants, aussi bien en comparaison avec leurs homologues de nombreux pays européens qu'avec les salariés du secteur privé disposant d'un niveau de qualification équivalent. Elle contribue directement à la dégradation de l'attractivité du métier et appelle désormais une réponse plus structurelle.

Il est donc nécessaire d'engager une réflexion de fond sur la reconnaissance et l'attractivité de la profession, en mobilisant l'ensemble des leviers disponibles et en dépassant la logique de court terme du « pacte enseignant » pour construire un véritable pacte social avec les enseignants. Celui-ci doit d'abord permettre de repenser les parcours de carrière, aujourd'hui marqués par une progression trop linéaire et trop lente, en accélérant notamment l'accès au deuxième grade et en offrant de réelles perspectives d'évolution professionnelle. Cette transformation doit s'accompagner d'une revalorisation de la grille indiciaire poursuivant plusieurs objectifs complémentaires : continuer à améliorer les rémunérations en début de carrière, mieux reconnaître l'investissement et l'engagement professionnel tout au long du parcours et ouvrir de nouvelles perspectives en fin de carrière, notamment pour les enseignants les plus expérimentés et les plus investis.

Cette politique de reconnaissance doit également mieux prendre en compte les contraintes particulières auxquelles sont confrontés les enseignants. La mobilité géographique, souvent indispensable à la progression de carrière ou imposée par les

règles d'affectation, représente un coût personnel et financier important. Certaines primes pourraient ainsi être davantage intégrées dans les droits à pension afin que les compléments de rémunération perçus durant la carrière contribuent effectivement au niveau de retraite. Dans le même esprit, une politique renforcée d'aide à la mobilité et au logement apparaît indispensable, notamment dans les territoires où le coût de la vie ou les tensions immobilières rendent particulièrement difficile l'installation des personnels.

L'enjeu est finalement de passer d'une succession de mesures ponctuelles à une politique globale et durable de reconnaissance du métier enseignant. Celle-ci doit articuler rémunération, progression de carrière, reconnaissance de l'engagement, mobilité et conditions matérielles d'exercice. Restaurer l'attractivité du métier suppose ainsi de redonner aux enseignants non seulement un niveau de rémunération correspondant à leur qualification et à leurs responsabilités, mais également des perspectives professionnelles lisibles et une véritable reconnaissance tout au long de leur carrière.

Reconversion

À l'instar du ministère des armées qui a développé un système complet d'accompagnement à la reconversion inscrit dans le statut, le sujet des alternatives au métier d'enseignant pose la question des compétences acquises et à acquérir, soit par la formation initiale et continue, soit dans le cadre de l'exercice de la profession. Aujourd'hui, et hormis les initiatives individuelles, le métier d'enseignant offre très peu d'alternatives accompagnées et de perspectives. Or, avec l'accélération générale des mobilités et des transitions professionnelles, les jeunes enseignants se projettent difficilement dans une carrière longue ou écartent cette perspective. Il conviendrait de réfléchir à un mécanisme d'accompagnement à la reconversion pour les enseignants avec des sorties possibles à certains moments de la carrière, en particulier à mi-parcours, sous la forme d'un contrat de départ gagnant pour l'institution et les enseignants. Des passerelles vers les autres métiers de la fonction publique seraient privilégiées, sans exclure des projets de reconversion dans le secteur privé ou la création d'entreprises. Plus généralement, il serait souhaitable d'assouplir le statut des enseignants afin d'encourager et de valoriser « les secondes carrières » et de favoriser une mobilité soit pour une bifurcation professionnelle, soit pour autoriser les anciens personnels à revenir vers l'enseignement.

Gouverner autrement : renouveler le pilotage éducatif - Une nouvelle étape pour le pilotage de l'École

L'École de la République entre dans une nouvelle étape de son histoire. Après plusieurs décennies marquées par la massification scolaire et l'augmentation des effectifs, elle doit désormais répondre à des enjeux d'une autre nature : transition démographique, évolution des besoins des élèves, diversification des réalités territoriales, développement de l'école inclusive et intervention croissante, aux côtés de l'Éducation nationale, des collectivités et des partenaires éducatifs. La transition démographique constitue, dans ce contexte, une opportunité. La diminution des effectifs ne doit pas conduire à une contraction mécanique de l'offre éducative. Elle peut permettre de repenser les organisations, de renforcer les coopérations entre l'école, le collège et le lycée, de mieux articuler l'action de l'État avec celle des collectivités territoriales et de réinvestir les marges disponibles dans la qualité des apprentissages, l'accompagnement des élèves et la réduction des inégalités.

Cette situation invite à faire évoluer en profondeur le pilotage du système éducatif. Il ne s'agit ni de moins piloter ni d'affaiblir le cadre national, mais de piloter autrement : en clarifiant les responsabilités, en organisant davantage l'action autour des parcours des élèves, en renforçant la capacité d'agir des équipes et des territoires et en faisant de l'évaluation et de l'accompagnement des leviers d'amélioration continue. L'État demeure le garant des principes républicains, de l'égalité des droits, de la laïcité, des programmes, des diplômes, des examens et des garanties statutaires. Mais l'unité du service public ne suppose pas l'uniformité de toutes ses organisations. Un cadre national fort doit permettre des réponses adaptées aux réalités locales, dès lors qu'elles garantissent à chaque élève les mêmes droits, les mêmes exigences et les mêmes perspectives de réussite. Le pilotage change ainsi de nature. Il ne consiste plus seulement à organiser la mise en œuvre des politiques éducatives : il doit fixer un cap commun, articuler les responsabilités, créer les conditions de la coopération, accompagner les acteurs et inscrire les transformations dans la durée.

Un cadre national, des responsabilités mieux partagées

Le système éducatif français s'est historiquement construit autour d'une organisation fortement centralisée. Ce modèle a permis de garantir l'unité du service public, la cohérence des politiques éducatives et l'égalité des droits sur l'ensemble du territoire. Ces principes demeurent un fondement de l'École de la République. Les transformations démographiques, sociales et territoriales invitent aujourd'hui à faire évoluer les

modalités de ce pilotage. L'enjeu est de mieux articuler un cadre national commun avec la capacité des acteurs à construire, au plus près des élèves, les réponses adaptées à leurs besoins. Il ne s'agit pas d'opposer le national et le local, mais d'organiser leur complémentarité.

L'État garantit et fixe le cap ; les académies assurent la cohérence stratégique et accompagnent les transformations ; les territoires organisent les coopérations ; les écoles et les établissements conduisent les projets au plus près des élèves. Cette clarification permet à chaque niveau d'exercer pleinement ses responsabilités, dans le respect des compétences de chacun. Elle repose sur une subsidiarité organisée : les décisions doivent pouvoir être prises au niveau où elles sont les plus pertinentes, dès lors que le cadre national, l'équité et les objectifs communs sont garantis. L'autonomie prend alors tout son sens. Elle n'est ni indépendance ni dérégulation. Elle désigne la capacité reconnue à un collectif professionnel d'analyser une situation, de définir des priorités, de construire des réponses, de mobiliser ses ressources et d'en évaluer les effets.

Le pilotage ne cherche donc pas à organiser partout les mêmes réponses, mais à garantir partout les mêmes exigences et les mêmes droits, en permettant aux acteurs d'adapter les modalités de leur action. Cette évolution transforme également la fonction de l'encadrement. Inspecteurs, personnels de direction, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, coordonnateurs et personnels exerçant des fonctions d'appui assurent le lien entre les orientations nationales et leur mise en œuvre. Leur rôle s'affirme dans l'animation des collectifs, l'accompagnement professionnel, la mise en cohérence des actions et la conduite des transformations. Le pilotage évolue ainsi vers une logique davantage fondée sur la responsabilité, la régulation, la confiance et l'accompagnement.

Des structures aux parcours : replacer l'élève au cœur du pilotage

Le renouvellement du pilotage concerne également son objet. Le système éducatif est nécessairement organisé en écoles, collèges, lycées, niveaux d'enseignement et services. Mais l'élève, lui, construit un parcours. Il passe de l'école au collège, puis au lycée ; il rencontre plusieurs équipes et plusieurs institutions ; il connaît des transitions qui peuvent constituer des moments déterminants pour sa réussite. Son parcours mobilise également les familles, les collectivités territoriales et de nombreux partenaires éducatifs. La continuité de ce parcours doit devenir un objet explicite du pilotage. Cela implique de mieux articuler les projets entre l'école, le collège et le lycée, d'anticiper les transitions et d'organiser une responsabilité éducative partagée. Les difficultés ou les risques de rupture ne peuvent être appréhendés uniquement à l'échelle de la

structure dans laquelle ils apparaissent. Ils appellent des réponses coordonnées et suivies dans la durée.

Le centre de gravité du pilotage se déplace ainsi des seules structures vers les parcours des élèves. Le territoire éducatif prend ici toute sa signification. Il ne constitue ni une nouvelle collectivité ni un échelon administratif supplémentaire. Il est une échelle fonctionnelle de coopération permettant de partager un diagnostic, d'anticiper les évolutions démographiques et sociales, de coordonner les interventions et de construire une offre éducative cohérente. C'est notamment à cette échelle que peuvent être renforcées les relations entre les écoles, les collèges et les lycées. C'est également à cette échelle que l'Éducation nationale, les collectivités territoriales et les partenaires peuvent mieux articuler leurs projets, leurs équipements et leurs interventions. Le territoire devient ainsi un espace d'organisation de l'action collective, dans le respect des compétences de chacun et du cadre national.

Cette approche conduit également à anticiper autrement l'évolution de l'offre scolaire. La démographie ne peut être traitée uniquement par des ajustements annuels d'effectifs, de classes ou de structures. Elle doit être pensée dans une perspective pluriannuelle, à partir des bassins de vie, des besoins des élèves et des dynamiques territoriales. La transition démographique peut ainsi devenir non pas une contrainte à gérer, mais une possibilité de réorganiser progressivement l'offre éducative au service de la qualité et de l'équité.

De l'autonomie à la capacité d'agir : organiser les conditions de l'action collective

Clarifier les responsabilités ne suffit pas. Encore faut-il donner à ceux qui les exercent les moyens d'agir. L'autonomie ne peut produire ses effets si elle reste formelle. Elle suppose du temps, des compétences, des responsabilités reconnues, des collectifs professionnels organisés et un accompagnement adapté. Le projet d'école, d'établissement /contrat d'objectifs doit, dans cette perspective, devenir un véritable outil de pilotage. Construit à partir d'un diagnostic partagé, il définit des priorités, organise l'action, mobilise les ressources et permet d'en apprécier les effets. Il donne au collectif professionnel une direction commune et inscrit son action dans la durée.

Cette ambition suppose que le travail collectif soit pleinement reconnu comme une composante du métier enseignant. La concertation, la coordination pédagogique, l'analyse des pratiques, le suivi des élèves et le travail inter-degrés doivent trouver une place clairement identifiée dans le temps professionnel, en cohérence avec les projets

d'école et d'établissement. Si le système éducatif attend des enseignants qu'ils coopèrent davantage, il doit organiser les conditions de cette coopération. Cette évolution appelle parallèlement une reconnaissance plus affirmée de la fonction de direction d'école. Le directeur d'école doit ainsi pouvoir prendre pleinement part, aux côtés du principal de collège et du proviseur de lycée, à la construction des parcours et des projets éducatifs du territoire.

Travailler ensemble dans le temps long, le renouvellement du pilotage suppose également de prendre en compte le temps nécessaire aux transformations éducatives. Construire un projet, faire évoluer les pratiques, installer des relations de confiance et en apprécier les résultats demandent plusieurs années. La continuité ne concerne donc pas seulement les parcours des élèves ; elle concerne aussi les collectifs qui les organisent. Cela suppose une stabilité suffisante des équipes et des responsables, tout en préservant les possibilités de mobilité et d'évolution professionnelle. Cette continuité ne signifie donc pas l'immobilité des personnes. Elle suppose que les organisations sachent préserver, au-delà des changements individuels, la mémoire des projets, les coopérations construites et les compétences acquises. Les politiques de ressources humaines doivent rechercher cet équilibre entre parcours professionnels et continuité des projets collectifs. Le territoire éducatif devient ainsi non seulement un espace de coopération, mais aussi un espace de continuité de l'action éducative. Piloter dans la durée, c'est mettre en cohérence le temps du parcours de l'élève, le temps professionnel des équipes et le temps du projet territorial.

Former, accompagner et renforcer la capacité d'agir des territoires, donner davantage de responsabilités suppose de renforcer la formation et l'accompagnement. Piloter un collectif, conduire un projet, organiser une coopération inter-degrés, analyser des résultats, travailler avec une collectivité ou accompagner une transformation sont des compétences professionnelles qui doivent être développées. La formation initiale et continue doit ainsi mieux préparer les directeurs d'école, les personnels de direction et d'inspection, les enseignants exerçant des responsabilités de coordination et, plus largement, les cadres intermédiaires à ces fonctions de pilotage et d'accompagnement. Cette formation doit pouvoir se déployer au plus près des territoires, accompagner les projets, répondre aux besoins identifiés par les équipes et favoriser les apprentissages professionnels collectifs.

Les territoires doivent également disposer de capacités d'ingénierie suffisantes pour transformer les intentions en projets. Selon les besoins, des fonctions de coordination ou de conduite de projet peuvent soutenir l'élaboration des diagnostics, la mobilisation des partenaires, la conduite des actions et leur évaluation. Il ne s'agit pas de créer une nouvelle strate administrative, mais de renforcer la capacité d'agir des territoires et de rapprocher l'accompagnement de ceux qui conduisent effectivement les transfor-

mations. Responsabilité, temps professionnel, formation et accompagnement doivent ainsi être pensés ensemble. C'est à cette condition que l'autonomie devient une capacité réelle d'action et que les projets peuvent produire des effets durables.

Du contrôle à l'amélioration continue : faire de l'École une organisation apprenante

Le renouvellement du pilotage transforme enfin la place de l'évaluation. Piloter ne consiste pas seulement à définir des orientations et à vérifier leur mise en œuvre. Il faut également comprendre les effets de l'action engagée, identifier les difficultés, mesurer les progrès et en tirer collectivement les enseignements. L'évaluation des écoles et des établissements articule ainsi auto-évaluation, regard externe, analyse des résultats et prise en compte des contextes. Elle ne vise ni à établir des classements simplistes ni à réduire la qualité éducative à quelques indicateurs. Elle doit permettre aux équipes de comprendre leur action, d'identifier leurs réussites et leurs difficultés et de construire les évolutions nécessaires. L'évaluation devient ainsi un outil de dialogue, de responsabilité partagée et d'amélioration.

Les corps d'inspection et les fonctions d'encadrement jouent ici un rôle essentiel. Leur expertise permet d'articuler l'analyse des données, la connaissance des contextes, les acquis de la recherche et l'expérience des professionnels. Évaluation et accompagnement participent ainsi d'une même démarche de progression. Cette logique doit également permettre de mieux capitaliser les expérimentations et les innovations. Les initiatives conduites dans les écoles, les établissements et les territoires doivent pouvoir être analysées, évaluées et partagées. Les expériences utiles et leurs conditions de réussite peuvent ainsi nourrir d'autres projets. Le pilotage devient un processus continu : observer, comprendre, agir, évaluer, apprendre et ajuster. Le système éducatif développe ainsi sa capacité à apprendre de ses pratiques, de ses réussites comme de ses difficultés, à faire circuler les connaissances et à améliorer son action dans la durée. L'évaluation cesse alors d'être l'aboutissement du pilotage ; elle devient l'un des moteurs de son amélioration.

Piloter autrement pour transformer durablement l'École

Le renouvellement du pilotage ne constitue ni une réforme administrative supplémentaire ni un affaiblissement du cadre national. Il traduit une évolution plus profonde de la manière de conduire l'action publique éducative. L'État demeure garant de l'unité

du service public, de l'égalité des droits et des principes républicains. Mais cette responsabilité s'exerce dans une organisation où les rôles sont mieux identifiés, où les territoires peuvent construire des coopérations durables, où les écoles et les établissements disposent d'une capacité réelle d'action et où les fonctions d'encadrement accompagnent davantage les transformations.

La transition démographique offre une occasion particulière d'engager cette évolution. Elle permet de ne plus penser seulement l'organisation scolaire à partir des effectifs et des structures, mais d'investir davantage dans la qualité des parcours, le travail collectif, la formation des professionnels, la coopération avec les collectivités et la capacité d'agir des territoires. Cette transformation doit pouvoir s'inscrire dans la durée nécessaire à la construction des coopérations et à l'évaluation de leurs effets. Une nouvelle conception du pilotage se dessine ainsi : passer d'un système principalement organisé pour mettre en œuvre des décisions à un système capable d'organiser les responsabilités, les coopérations et les capacités d'agir nécessaires à leur réussite. Elle ne signifie pas moins d'État, mais un État plus stratège sur les finalités, garant de l'équité et capable d'accompagner les acteurs. Elle ne signifie pas une autonomie sans cadre, mais une autonomie associée à la responsabilité, à la formation, à l'évaluation et à l'accompagnement. Elle ne signifie pas de nouveaux territoires administratifs, mais des territoires capables d'organiser durablement les coopérations.

Le pilotage change ainsi de nature : il ne s'agit plus seulement d'administrer les structures, mais d'assurer la continuité des parcours ; plus seulement de définir l'action, mais d'en organiser les conditions ; plus seulement de coordonner les acteurs, mais de leur permettre de travailler ensemble dans la durée ; plus seulement d'évaluer, mais d'apprendre de l'action pour mieux agir.

Piloter autrement, c'est donner à l'École la capacité collective de conduire sa transformation dans un cadre républicain commun, en articulant le temps des élèves, celui des professionnels et celui des territoires, pour améliorer durablement la réussite de tous.

Renforcer les forces morales de l'École de la République française, une politique éducative fondée sur les valeurs, la cohérence et l'engagement citoyen

L'École de la République française ne se définit pas uniquement par ses programmes, ses structures ou ses résultats. Elle repose avant tout sur des forces morales qui

conditionnent sa capacité à tenir durablement sa mission : former des esprits libres, garantir l'égalité des chances et construire un cadre commun fondé sur la fraternité. Ces forces morales constituent le socle invisible mais essentiel de l'action éducative ; lorsqu'elles s'affaiblissent, c'est le sens même de l'École qui se fragilise.

Inscrite dans l'héritage de la République française, l'École porte une responsabilité singulière : incarner dans ses pratiques quotidiennes la devise républicaine – Liberté, Égalité, Fraternité – et en faire un principe vivant d'éducation, au service de l'émancipation individuelle et du bien commun.

Des forces morales au cœur de la mission éducative

Dans le champ scolaire, les forces morales désignent la capacité de l'institution et de ses acteurs à porter une exigence éducative dans la durée, à agir avec discernement dans la complexité, et à préserver la dignité de chacun, élèves comme personnels. Elles s'expriment dans la fidélité à la mission de transmission des savoirs, dans la constance des exigences, dans la justice des décisions et dans la qualité de la relation éducative.

Ces forces fondent une autorité éducative légitime, non autoritaire, reposant sur la loi, le savoir et la responsabilité. Elles permettent à l'École de résister aux injonctions contradictoires, aux pressions sociales ou aux tentations de renoncement, tout en demeurant un espace de confiance propice aux apprentissages.

Liberté, Égalité, Fraternité : des valeurs opérantes

La liberté, dans l'École républicaine, s'enracine dans la laïcité, la liberté de conscience et l'apprentissage de l'esprit critique. Les forces morales de l'École résident dans sa capacité à poser un cadre clair et exigeant au sein duquel l'élève devient progressivement un sujet autonome, capable de jugement éclairé.

L'égalité est une exigence morale structurante. Elle implique l'égalité de dignité de tous les élèves et l'égalité d'accès aux savoirs, sans confusion avec l'uniformité. Les forces morales de l'École se manifestent dans sa capacité à conjuguer équité des moyens et constance des exigences, sans abaisser les ambitions éducatives.

La fraternité, enfin, inscrit l'éducation dans une morale du lien : solidarité éducative, reconnaissance de l'altérité, apprentissage du désaccord respectueux et construction du collectif. L'École devient ainsi un lieu d'apprentissage concret de la vie démocratique.

La laïcité et l'autorité comme piliers moraux

La laïcité constitue une force morale cardinale de l'École de la République. Elle garantit la neutralité de l'institution, protège les élèves de toute assignation idéologique ou religieuse, et rend possible l'universalité du projet éducatif. Lorsqu'elle est comprise, formée et appliquée avec fermeté et discernement, elle devient un principe d'émancipation et d'apaisement.

L'autorité républicaine, fondée sur la cohérence entre les valeurs affirmées et les pratiques effectives, permet de faire respecter les règles sans humilier, de sanctionner sans renoncer à l'ambition éducative, et de sécuriser à la fois les élèves et les personnels tout en garantissant la construction de l'unité nationale.

Une politique de citoyenneté locale et mondiale pour incarner les forces morales

Le renforcement des forces morales de l'École républicaine ne peut se limiter à des principes abstraits. Il suppose une politique structurée de citoyenneté locale et mondiale, qui donne aux élèves des espaces, des pratiques et des responsabilités concrètes pour vivre les valeurs républicaines.

Cette politique repose sur une conception de l'école comme lieu de vie, de socialisation et de construction morale, où l'exigence académique s'articule à une vie scolaire riche, structurante et porteuse de sens. Elle vise à permettre à chaque élève de se construire à la fois comme individu, comme citoyen de son pays et comme citoyen du monde, conscient des enjeux contemporains et capable d'agir.

Les dispositifs structurants – assemblées, cafés philosophiques, clubs et maisons citoyennes, journées internationales, actions solidaires, débats démocratiques, engagements associatifs, accompagnement des élèves en fin de scolarité ne sont pas des compléments périphériques : ils constituent des lieux d'apprentissage civique et moral, où les élèves expérimentent concrètement la liberté, l'égalité et la fraternité.

En donnant aux élèves la possibilité de débattre, de s'organiser, de s'engager et d'agir, l'École renforce ses propres forces morales : elle transmet par la pratique une culture démocratique fondée sur la responsabilité, la justice et le dialogue.

Une responsabilité collective et institutionnelle

Renforcer les forces morales de l'École républicaine suppose enfin un pilotage clair et collectif. Les personnels doivent être reconnus comme des acteurs moraux de l'institution, soutenus dans leur mission, formés et protégés. Le travail en équipe, la cohérence des pratiques et la lisibilité du cadre commun sont des conditions essentielles de cette politique.

Les instances citoyennes, les coordinations dédiées et les espaces de dialogue institutionnel permettraient de structurer cette ambition dans la durée, d'en évaluer l'impact et de garantir sa cohérence avec le projet éducatif global.

Une École qui forme par l'exemple

Les forces morales de l'École de la République se mesurent à sa capacité à faire coïncider ses valeurs et ses pratiques, à donner sens à l'action éducative et à former des citoyens capables de liberté, de responsabilité et de fraternité.

Renforcer les forces morales de l'École républicaine en France, c'est articuler exigence académique, justice éducative et engagement citoyen, afin que l'École demeure un lieu d'émancipation intellectuelle, de construction du lien social et de préparation active à la citoyenneté locale et mondiale.

L'intelligence artificielle à l'École : maîtriser la révolution pour en faire un levier républicain

Une rupture qui impose la maîtrise

L'intelligence artificielle n'est plus un horizon lointain. Elle est déjà dans les classes. Le baromètre français des enseignants face à l'IA, publié en septembre 2025, montre

qu'un enseignant sur deux utilise des outils génératifs chaque semaine, et que près de neuf sur dix constatent que leurs élèves les emploient pour leurs devoirs. Le numérique classique a mis des décennies là où l'IA s'est imposée en moins de trois ans.

Le coût de l'inaction se mesure déjà. **Coût pédagogique** : l'IGESR décrit en mai 2025 des usages dispersés ; la France consacre dix heures par an à la formation continue, Singapour cent. **Coût social** : les familles outillées pour encadrer ces usages en tirent un avantage croissant, l'éducation prioritaire et les territoires isolés une double peine. **Coût démocratique** : le règlement européen classe l'éducation parmi les secteurs à haut risque, or la quasi-totalité des outils employés dans les établissements sont conçus et contrôlés à l'étranger, et diffusent des normes non délibérées.

Deux erreurs symétriques menacent : l'enthousiasme technophile, qui confie la formation des esprits à des systèmes opaques ; le déni, qui laisse les élèves seuls devant l'outil. La réponse républicaine tient en un mot, la maîtrise.

Cinq principes pour un cadre républicain

Le volet de la loi consacré à l'IA s'applique aux premier et second degrés, publics et privés sous contrat. Il repose sur cinq principes.

1. **Primauté de l'humain.** Aucune décision affectant le parcours, l'évaluation certificative ou l'orientation d'un élève ne peut reposer sur le seul fondement d'un traitement algorithmique.
2. **Souveraineté numérique.** Les données éducatives sont hébergées sur des infrastructures qualifiées SecNumCloud ou certifiées au titre du schéma européen, après une transition de vingt-quatre mois. Leur usage pour entraîner des modèles tiers est interdit.
3. **Protection de l'enfance.** L'exposition aux outils génératifs est graduée, de la sensibilisation sans manipulation jusqu'à la fin du cycle 3 à l'autonomie encadrée du lycée. Une conférence de consensus fixe les seuils d'âge.
4. **Égalité républicaine.** L'éducation prioritaire, les zones rurales isolées et l'outre-mer bénéficient d'une priorité de déploiement et d'un accompagnement renforcé.
5. **Adaptabilité.** La loi est évaluée à quatre ans. Un bac à sable réglementaire autorise des expérimentations de trois ans au plus, sans dérogation aux interdictions protégeant l'intégrité psychique des élèves.

Une gouvernance à trois niveaux

Les initiatives se multiplient sans coordination. L'Observatoire national des pratiques pédagogiques avec l'IA, lancé par le ministère en novembre 2025, dit l'ampleur du besoin et la limite du moyen : sans texte publié, il ne fixe aucune norme opposable et ne rend compte à personne.

Un Conseil national de l'intelligence artificielle en éducation est institué auprès du ministre. Il réunit l'administration, l'inspection générale, le Conseil scientifique, la CNIL, les personnels, les parents et les collectivités. Il élabore le référentiel national des usages autorisés, encadrés et interdits, remet un rapport annuel au Parlement et instruit les saisines des usagers. À l'échelon académique, un conseil présidé par le recteur, un élu local à la vice-présidence, met en œuvre ce référentiel sans en modifier le champ. Dans chaque école et chaque établissement, un volet IA du projet arrête les usages, la formation et l'information des familles. Les dispositifs de recueil ministériels sont repris et mis en conformité, jamais doublés.

Protéger les élèves, renforcer les enseignants, repenser l'évaluation

L'École ne devient pas un espace de surveillance. Le scoring social, l'analyse des émotions, la mesure biométrique de l'attention, le profilage comportemental et l'exploitation commerciale de l'attention scolaire sont interdits, au-delà du règlement européen. Une cohorte nationale confiée à l'INSERM mesure les effets de l'exposition sur l'attention et la mémoire ; la médecine scolaire prévient la dépendance affective aux systèmes conversationnels.

La conception des outils est encadrée. La complaisance cognitive, ce réflexe des modèles qui approuvent l'utilisateur pour flatter son confort, est proscrite. Une finalité socratique s'impose aux solutions institutionnelles : guider l'élève par un questionnement progressif au lieu de lui livrer des réponses achevées.

Les enseignants sont protégés autant que les élèves : les dommages causés par un système fourni par l'institution relèvent de l'État, l'agent n'engageant sa responsabilité qu'en cas de manquement délibéré.

L'évaluation change de logique. La validation du socle commun comporte des épreuves sans assistance algorithmique. Tout recours à un outil d'IA se déclare ; à compter du

cycle 4, sous la forme d'une IAgraphie documentant les instructions données, les vérifications opérées et les limites de l'outil. Un usage non déclaré est une fraude.

Former, équiper, financer

La maîtrise des enjeux techniques, éthiques et pédagogiques de l'IA devient une priorité de la formation initiale et continue, validée par une certification périodique et relayée par un enseignant référent doté d'une décharge. Les personnels de direction et l'inspection y sont soumis. Un curriculum transdisciplinaire conduit de la sensibilisation au cycle 2 aux compétences critiques du lycée.

L'État assume sa fonction de stratège : jeux de données souverains constitués avec les institutions culturelles et scientifiques, alternative libre pour chaque catégorie de service, cartable IA ouvert à chaque élève.

Rien ne se déploie sans les collectivités : conventions pluriannuelles de financement, référentiel national d'équipement, programmation des crédits remise au Parlement sous douze mois. Les familles sont informées, disposent d'un droit d'opposition pour les dispositifs non obligatoires et siègent dans les instances. Une sanction atteignant 3 % du chiffre d'affaires mondial ou 15 millions d'euros, assortie de l'exclusion de la commande publique, ferme le dispositif.

Un choix de civilisation

Accepterons-nous que la formation des esprits soit déléguée à des systèmes opaques, optimisés pour des objectifs qui ne sont pas ceux de la République ? Ou déciderons-nous des conditions dans lesquelles elle entre à l'École ?

L'École maîtrise l'IA et ne la subit pas. L'enseignant reste le dépositaire de l'autorité pédagogique. L'élève est protégé, formé et rendu capable de penser par lui-même. Les données éducatives demeurent sous maîtrise publique. Investir dans l'intelligence artificielle à l'École revient à armer la République pour que l'éducation demeure un acte d'émancipation.

PERSPECTIVES

Au terme de cet ouvrage, une conviction s'impose : l'École française n'a pas besoin d'une réforme supplémentaire venant s'ajouter à celles qui l'ont précédée. Elle a besoin d'une vision, d'une trajectoire et d'un engagement collectif suffisamment durable pour retrouver le sens du temps long.

Le diagnostic posé dans ces pages ne conduit ni à la nostalgie ni au renoncement. Notre système éducatif conserve des forces considérables, mais il est confronté à des transformations qui mettent désormais en jeu bien davantage que ses seules performances scolaires : l'accroissement des inégalités, la crise d'attractivité des métiers de l'éducation, les mutations démographiques, l'évolution des compétences, la révolution numérique et l'intelligence artificielle interrogent directement notre capacité à faire société et à préparer les générations futures.

C'est pourquoi la question éducative doit redevenir une grande question politique et républicaine. Elle ne peut plus être pensée à l'échelle d'un budget annuel, d'une rentrée scolaire ou d'un quinquennat. Elle doit s'inscrire dans une perspective d'au moins dix ans, fondée sur des objectifs partagés, des moyens programmés, une évaluation régulière et la capacité d'adapter l'action publique sans en modifier constamment la direction. Il s'agit de donner à l'éducation la même capacité de projection stratégique que celle dont notre pays s'est doté dans d'autres domaines essentiels à sa souveraineté.

Mais le temps est désormais venu d'aller au-delà du diagnostic et des orientations.

Le collectif qui a porté cette réflexion entend donc poursuivre son travail afin que, **dans la perspective de l'élection présidentielle de 2027**, ces propositions puissent être versées pleinement au débat démocratique. Notre ambition n'est pas seulement de publier un nouvel essai, un manifeste ou un catalogue de recommandations. Elle est de transformer les orientations présentées dans cet ouvrage en **une véritable proposition de loi d'orientation et de programmation pour l'École et la jeunesse**, complète et juridiquement structurée.

Cette proposition devra comporter l'ensemble des articles nécessaires pour traduire concrètement les choix défendus dans ces pages : programmation pluriannuelle des moyens, nouvelle articulation des temporalités éducatives, transformation de la gestion des ressources humaines, évolution de la carte scolaire, renforcement de la mixité,

nouvelles responsabilités territoriales et capacité d'action des établissements, transformation de la formation et du métier enseignant, affirmation des compétences du citoyen de 2040, renouvellement du pilotage éducatif, place de la donnée et cadre républicain pour le numérique et l'intelligence artificielle. Elle devra également prévoir les modalités de gouvernance, d'évaluation, de révision et de financement permettant de rendre ces engagements réellement opposables à la succession des urgences politiques.

Notre objectif est ainsi de mettre à la disposition des candidats, des formations politiques, des parlementaires, des acteurs de l'éducation et, plus largement, de l'ensemble des citoyens **un texte législatif directement utilisable et susceptible d'être débattu, amendé puis porté devant le Parlement**. Il ne s'agira plus seulement de dire ce qu'il faudrait faire, mais de montrer comment il est possible de le faire.

Cette démarche restera fidèle à l'esprit qui a présidé à la constitution de ce collectif : elle n'a pas vocation à servir un parti ou une candidature. Elle entend au contraire créer un espace de convergence autour d'une conviction qui devrait dépasser les alternances politiques : **l'avenir de l'École ne peut être reconstruit que dans la durée et autour d'un pacte républicain suffisamment fort pour survivre aux changements de majorité**.

C'est finalement le sens de notre démarche. Faire de l'élection présidentielle non pas le moment d'une nouvelle surenchère de mesures éducatives, mais l'occasion d'un véritable débat national sur l'École que nous voulons pour les dix prochaines années et sur le citoyen que nous souhaitons former à l'horizon 2040.

Car programmer l'avenir de l'École, c'est programmer une part essentielle de l'avenir de la Nation. Et remettre l'École au cœur du pacte républicain, ce n'est pas seulement transformer notre système éducatif : **c'est faire le choix collectif de la République que nous voulons transmettre aux générations qui viennent**.

Licence Creative Commons

Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence :

Creative Commons – Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modification 4.0 International
CC BY-NC-ND 4.0

Cette licence autorise le partage, la reproduction et la diffusion de l'ouvrage, sur tout support et par tout moyen, sous réserve :

- de mentionner les auteurs et la source de l'ouvrage ;
- de ne pas en faire un usage commercial ;
- de ne pas modifier, transformer ou adapter son contenu.

Toute utilisation ne respectant pas ces conditions, notamment toute traduction, adaptation ou exploitation commerciale, est soumise à l'autorisation préalable des titulaires des droits.

Le texte intégral de la licence peut être consulté à l'adresse suivante :

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

© 2026 – Jean-Marc Merriaux

L'École et le temps long est une démarche collective, citoyenne et non partisane pour penser l'avenir de l'École qui veut replacer l'éducation au cœur du pacte républicain.

Face à l'instabilité des réformes et aux transformations profondes de notre société, il défend une conviction : l'École doit se penser dans la durée.

À partir d'un diagnostic du système éducatif et d'une réflexion sur les compétences du citoyen de 2040, cet ouvrage ouvre une perspective nouvelle.

Son ambition : faire émerger une **loi d'orientation et de programmation pour l'École**, capable de fixer un cap à dix ans.

Une trajectoire durable pour mieux articuler ambitions éducatives, moyens, territoires, ressources humaines et évaluation.

Penser le temps long de l'éducation, c'est réarmer notre démocratie.

Cet ouvrage collectif a été coordonné par Jean-Marc Merriaux, dirigeant dans le secteur de l'éducation.

Ont participé à son écriture :

Antoine Anderson
Artak Abedi
Laurent Blanquer
Richard Vincent Boudon
Jean-Marc Chneider
Philippe Christmann
Damien Coursodon
Marcel Deturche
Didier Eisenbarth
Pierre Escande

Michel Hartbrot
Nissaf Ghenania
Didier Goerges
Frédéric Ménager
Marie-Françoise Olivier
Sébastien Peyrat
Patrick Obertelli
Dominique Ratlavielle
Odile Viltart
Samuel Violin