



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Haut Conseil de l'Éducation

Rapport 2012

Introduction	1
1. Lutter contre les performances en baisse et le niveau croissant d'échec scolaire.....	2
1.1. Clarifier le socle commun.....	2
1.2. Trouver d'autres solutions que le redoublement	5
1.3. Accorder la priorité à l'école primaire, décisive pour la réussite ultérieure	6
2. Enseignant, une profession en crise qui doit retrouver attractivité et prestige.....	7
2.1. Former les professeurs d'aujourd'hui pour les élèves de demain.....	8
2.2. Construire de nouvelles relations entre les formateurs et l'État-employeur.....	9
2.3. Ouvrir la formation des enseignants sur la société	12
3. Redonner goût à l'École	13
3.1. Donner l'envie de savoir ainsi que le plaisir d'apprendre	14
3.2. Tenir compte des rythmes d'apprentissage sans céder sur les exigences	15
3.3. Renforcer l'éducation à l'orientation	16
3.4. Améliorer le climat scolaire.....	17
4. Stratégie pour une modernisation réussie.....	19
4.1. Impulser le changement	19
4.2. S'appuyer sur des expérimentations à grande échelle	21
4.3. Accroître la responsabilité des établissements.....	22
4.4. Le numérique, un défi à relever et une ambition à construire	22
4.5. Se placer dans la perspective européenne et internationale.....	23
4.6. Créer une instance nationale d'évaluation du système éducatif indépendante et transparente	24
Conclusion.....	27

Introduction

L'élévation du niveau de formation de la population française depuis un demi-siècle, l'importante proportion d'élèves qui obtiennent maintenant le baccalauréat et peuvent effectuer des études supérieures, comme l'existence de secteurs performants dans notre Éducation nationale ne doivent pas masquer des dysfonctionnements majeurs, surtout en ce qui concerne l'École obligatoire.

Si les principaux constats semblent faire désormais consensus dans notre pays, il n'en va pas toujours de même des solutions à mettre en œuvre, alors que toute politique éducative a besoin de continuité et de temps pour produire des effets objectivement mesurables.

Le débat sur la Refondation de l'École, la préparation d'une nouvelle loi d'orientation et de programmation fournissent l'occasion de repenser une stratégie à long terme. Le rapport 2012 du Haut Conseil de l'Éducation prend acte de ce contexte. Il prolonge et actualise la réflexion qu'il conduit depuis 2006 sur les grands enjeux de notre système éducatif, en soulignant les principes qu'il estime essentiels aujourd'hui afin que l'École soit en mesure de former les élèves pour le troisième millénaire.

Ce rapport se concentre sur la priorité du moment, l'école primaire et le collège. Il conviendra dans un second temps de faire le bilan de la réforme du lycée et de celle de la voie professionnelle, de voir si elles favorisent une plus grande diversité des parcours, si elles remédient aux inconvénients du cloisonnement des séries et des spécialités, et si elles permettent de développer une conception plus cohérente de l'ensemble bac-3 / bac+3.

1. Lutter contre les performances en baisse et le niveau croissant d'échec scolaire

L'échec scolaire est trop important en France. Le nombre élevé de sortants sans diplôme (environ un jeune sur six chaque année) et la proportion d'élèves ayant des acquis insuffisants (15 %) ou fragiles (25 %), tant en fin d'école primaire qu'en fin de collège, en témoignent. L'évolution est même préoccupante puisqu'elle fait apparaître une dégradation des résultats, notamment pour les élèves les plus faibles, comme le confirment les enquêtes internationales. Malgré une attention particulière portée à l'éducation prioritaire, qui s'est entre autres traduite par la création de nombreux dispositifs, les progrès ne sont pas à la hauteur des attentes. Quant au phénomène spécifique du décrochage, il mobilise aujourd'hui les énergies, sans qu'on arrive encore à l'endiguer. Dans l'enseignement supérieur enfin, la France n'atteint pas les objectifs de Lisbonne (50 % de diplômés du supérieur).

1.1. Clarifier le socle commun

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a assigné une ambition nouvelle à notre système éducatif : garantir à tous les élèves la maîtrise d'un « socle commun de connaissances et de compétences » à la fin de la scolarité obligatoire.

Comme c'est le cas dans la plupart des pays développés, l'Union européenne a défini en novembre 2005 un cadre européen des « compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » qui doivent permettre « l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi ». Le but est que chacun, lorsqu'il quitte l'École, dispose de ressources intellectuelles pérennes et soit capable de les utiliser à bon escient. À titre d'exemple, pour ce qui est des langues vivantes étrangères, connaître du vocabulaire et les règles de grammaire, sans apprendre à mobiliser ces savoirs en situation de communication effective, écrite ou orale, n'implique pas qu'on a atteint un niveau satisfaisant dans la pratique d'une langue - de nombreuses générations en ont fait l'expérience.

Dans ses « Recommandations pour le socle commun » du 23 mars 2006, le Haut Conseil de l'Éducation a pris en compte ce cadre européen tout en l'adaptant aux particularités françaises, telles que l'ambition de culture humaniste. Ses « Recommandations » sont à l'origine du décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun, pris en application de la loi du 23 avril 2005. À la différence de celle-ci, le décret reprend la définition du cadre européen dans lequel les connaissances sont incluses dans les compétences et en constituent la base. Toutefois, pour éviter une interprétation utilitariste du socle qui négligerait sa dimension culturelle, il peut être utile de revenir à la distinction opérée par la loi entre connaissances et compétences. **La future loi devra en tout état de cause apporter les clarifications nécessaires.**

Le socle commun a suscité incompréhensions et résistances qu'il est nécessaire de surmonter pour atteindre l'objectif assigné.

Le socle commun marquerait pour certains un abaissement des exigences et un appauvrissement culturel. Il est vrai qu'il a souvent, mais à tort, été identifié au simple « lire, écrire, compter et raisonner » de l'école primaire. L'accent mis sur les « fondamentaux » - expression parlante mais ambiguë - a pu entretenir la confusion. La maîtrise de ces fondamentaux de l'école primaire est certes indispensable pour l'acquisition du socle commun, mais le socle commun va bien au-delà : il comporte sept compétences et sa maîtrise ne peut être acquise que progressivement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. De plus, il ne peut y avoir de compensation entre les compétences qui le constituent : toutes doivent être acquises, car elles sont complémentaires et aussi nécessaires les unes que les autres. Les indications partielles dont on dispose donnent à penser que le nombre d'élèves maîtrisant la totalité du socle à la fin de la troisième est très éloigné de celui de l'ensemble d'une classe d'âge. On ne saurait donc, de bonne foi, accuser le socle commun de manquer d'ambition : si l'objectif de sa maîtrise par tous est atteint, le socle contribuera à élever nettement le niveau général et permettra enfin à la totalité d'une génération de s'appuyer sur des acquis consolidés.

D'autres pensent que le socle nuirait à l'excellence en tirant les meilleurs vers le bas et empêcherait ainsi l'éclosion d'une élite. C'est oublier, d'une part, que le socle ne vise pas seulement à élever le niveau des élèves les plus faibles, mais aussi à combler les lacunes que

l'on constate en trop grand nombre même chez les élèves qui réussissent. D'autre part, le socle ne constitue pas le tout de l'enseignement et, si l'articulation du socle et des programmes est loin d'être satisfaisante, notamment pour le collège, ces derniers proposent à tous les élèves un objectif d'excellence. Les comparaisons internationales montrent au demeurant que les pays où l'élite scolaire est la plus importante sont aussi ceux qui ont réussi à réduire le plus la proportion d'élèves faibles.

Enfin, le socle commun est souvent assimilé au seul « livret personnel de compétences », considéré par les enseignants comme une « usine à cases » et peu compréhensible par les élèves et leurs parents. La réforme constituée par le socle commun serait vidée de son sens si elle se réduisait à cocher au dernier moment les différentes cases du livret : la validation de la maîtrise du socle n'est en effet qu'un aboutissement, et l'acquisition des compétences du socle est avant tout une question d'enseignement. Pour autant, la déclinaison du socle en « items » à chacun de ses trois paliers de maîtrise est indispensable. Mais elle ne doit en aucun cas conduire à une évaluation standardisée d'apprentissages mécaniques ou à un émiettement des savoirs : dès le premier degré et *a fortiori* au collège, le socle met un accent très fort sur la culture scientifique et technologique, sur la culture humaniste, et sur le dialogue entre disciplines. Le livret actuel, fixé par l'arrêté du 14 juin 2010, devra être revu à la lumière de ces principes, en tenant compte des éventuels changements qui seront apportés à la définition même du socle, comme des remarques formulées par les enseignants eux-mêmes ou par les parents.

Afin de garantir une mise en œuvre cohérente, **il est essentiel que la future loi définisse de la façon la plus claire le contenu du socle, quelle que soit l'appellation retenue**, afin que puisse se réaliser l'articulation avec les programmes. La liste des sept piliers actuels, proche du cadre européen, pourrait être revue si, par exemple, ainsi que le Haut Conseil de l'Éducation l'avait proposé en 2008, l'on souhaitait faire apparaître une compétence concernant le corps (qui, bien sûr, ne se limiterait pas à l'éducation physique et sportive).

Dans la mesure où socle commun et scolarité obligatoire sont intimement liés, **le besoin d'une articulation plus étroite entre l'école primaire et le collège fait consensus et devrait**

donner lieu à une collaboration organisée en fonction des spécificités locales (zone urbaine, rurale, etc.). Néanmoins, les différences de culture professionnelle entre premier degré et second degré et le fait que les écoles primaires relèvent des communes quand les collèges relèvent des départements constituent des réalités que l'on ne peut ignorer. De plus, le collège doit aussi être pensé en fonction de l'aval, avec pour objectif de favoriser la poursuite d'études. En conséquence, il pourrait être profitable d'expérimenter une structure commune regroupant l'école primaire et le collège là où les conditions sont réunies, en veillant également à l'articulation avec le second cycle du secondaire.

1.2. Trouver d'autres solutions que le redoublement

La France est l'un des pays qui pratiquent le plus le redoublement, même si celui-ci est nettement moins fréquent que dans le passé. Or, outre le coût qu'il représente pour la collectivité, il ne constitue pas un moyen de remédiation efficace dans la majorité des cas. Il tend en effet à ancrer un sentiment d'échec chez l'élève et ne tient pas compte de la diversité de ses acquis.

La priorité doit aller à la mise en place de solutions alternatives au redoublement. **Une prévention de l'échec, un accompagnement des élèves en difficulté tout au long de l'année et des possibilités d'aménagement de la scolarité d'une année sur l'autre offrent de meilleures chances de succès.** En Finlande, où le redoublement d'une année scolaire est très peu pratiqué, tout élève a droit à un soutien individualisé, dans le cadre de la scolarité ordinaire, dispensé d'abord par son enseignant, puis, si nécessaire, par des professeurs spécialisés dans la prise en charge des difficultés d'apprentissage, présents à demeure dans les écoles en nombre suffisant.

1.3. Accorder la priorité à l'école primaire, décisive pour la réussite ultérieure

En raison de l'importance des premières années de scolarité pour la maîtrise du socle commun, il est capital que la Nation prête une attention toute particulière à son école primaire, notamment au premier cycle de la scolarité obligatoire : les lacunes dans les apprentissages de ces années-là ont des répercussions négatives sur toute la scolarité ultérieure, car les retards pris sont très difficiles à rattraper. Or les dépenses par élève du secondaire sont 15 % plus élevées en France que la moyenne de l'OCDE, tandis que celles du primaire sont inférieures de 17 %. Même dans un contexte budgétaire contraint, **il est pleinement justifié que l'école primaire bénéficie d'une priorité dans l'affectation des moyens**. Il est donc indispensable de revoir le mode de répartition actuel des moyens financiers attribués aux établissements ; aujourd'hui, il conduit à privilégier mécaniquement le lycée au détriment du collège et de l'école primaire.

Il importe également de renforcer, tout au long de la scolarité à l'école primaire, les horaires consacrés aux apprentissages fondamentaux, qui ont diminué au cours des dernières décennies. Cette question doit cependant être envisagée en tenant compte de la diversité des enseignements dispensés comme de la question des rythmes scolaires, que l'on considère la semaine ou l'année entière. Actuellement, il est patent que ces derniers ne sont pas favorables aux apprentissages et aux élèves ; malgré des intérêts contradictoires et des groupes de pression puissants, il est impératif de faire preuve de courage sur ce point, dans l'intérêt des enfants et de leur avenir.

Le rôle de l'école maternelle dans la réussite ultérieure, insuffisamment étudié, doit être souligné, et sa spécificité reconnue dans la formation des enseignants. Un apprentissage progressif de la langue, d'abord orale, et l'enrichissement du vocabulaire sont primordiaux, car, à l'école élémentaire, savoir lire, écrire et s'exprimer conditionne la maîtrise des autres compétences ; on ne doit plus admettre que des élèves parcourent les cycles de la scolarité obligatoire tout en continuant de souffrir, comme c'est le cas aujourd'hui, de graves déficiences, notamment en lecture. Des expériences d'enseignement en maternelle menées avec des chercheurs ont donné des résultats probants en la matière ; les acquis réels des élèves

s'amélioreront quand seront diffusées les démarches professionnelles dont les professeurs ont besoin. Il est en outre prouvé que **la scolarisation précoce est bénéfique à la réussite scolaire des enfants des milieux les moins favorisés**, ce qui suppose un encadrement formé à cette mission et un lien avec les familles.

C'est dès l'école primaire également que se jouent l'inclusion et donc la réussite ultérieure des élèves en situation de handicap. La mise en œuvre effective de la loi du 11 février 2005 suppose la mobilisation de moyens en équipement, en personnel et en formation.

2. Enseignant, une profession en crise qui doit retrouver attractivité et prestige

Bien des enseignants font quotidiennement l'expérience du décalage grandissant entre leur idéal du métier, à l'origine de leur vocation, et la réalité des classes. Leurs pratiques ne leur permettent pas d'être toujours aussi efficaces qu'ils le souhaiteraient, ce qui ne peut qu'accroître leur « malaise » et contribuer à une certaine désaffection pour la profession. Le nombre de candidats aux concours de recrutement a connu une baisse régulière et, dans certaines disciplines, des postes ne sont pas pourvus. Les analyses internationales révèlent que, dans les systèmes éducatifs les plus performants, les enseignants se recrutent parmi les meilleurs étudiants. **La refondation du cursus de formation des futurs enseignants doit constituer un préalable à toute politique de recrutement ambitieuse** ; la réforme dite de « la mastérisation » a ouvert une période d'ajustements dont il convient de sortir au plus vite : la réussite scolaire des élèves dépend avant tout de la qualité des professeurs.

Le niveau de rémunération, outre sa signification symbolique, est un facteur d'attractivité incontestable. Sauf en fin de carrière, les salaires des professeurs sont sensiblement inférieurs en France à ceux des autres pays de l'OCDE, malgré la revalorisation décidée en 2010 pour les tout premiers échelons. Compte tenu des contraintes budgétaires, l'amélioration générale des

rémunérations n'est pas d'actualité. La possibilité d'une revalorisation des débuts de carrière devrait toutefois être prise en considération.

2.1. Former les professeurs d'aujourd'hui pour les élèves de demain

Enseigner est un métier qui s'apprend : un référentiel de compétences professionnelles pour les professeurs a été défini en 2006, sur la base des recommandations du Haut Conseil de l'Éducation, afin de fixer des objectifs clairs à la formation.

Les enseignements ne sont ni empilement d'informations, ni accumulation de pratiques intellectuelles, mais soutiennent la compréhension des savoirs et leurs applications. Dans cette optique, le professeur doit avoir un recul épistémologique sur sa discipline et être à même d'offrir des explications approfondies, de relier les différentes parties du cours et les champs disciplinaires et, en particulier dans les matières scientifiques, de discuter les raisons d'être des solutions des problèmes posés.

La formation initiale et continue des professeurs doit donc leur faire acquérir en premier lieu une solide maîtrise disciplinaire, qui est essentielle, et une bonne culture générale amenant à rechercher les complémentarités et les convergences entre disciplines. Elle doit également ouvrir à des méthodes d'enseignement et d'évaluation permettant d'intégrer à la pratique quotidienne les exigences liées au socle commun, à savoir la maîtrise par la totalité des élèves de compétences solides, reposant sur des connaissances disciplinaires. Or on n'assurera pas un bon niveau de formation générale à tous sans **développer des pratiques éducatives reposant sur la conviction que tout élève peut réussir et intégrant la diversité naturelle des modes d'apprentissage.** Les pays dont le système éducatif fonctionne le mieux ont su mettre en place une formation des maîtres visant à développer ces pratiques, et permettant de mettre en œuvre l'accompagnement individualisé au sein de la classe. En outre, plusieurs disciplines étant susceptibles de concourir au développement des compétences des élèves, **le travail en équipe devient incontournable : les professeurs doivent l'avoir pratiqué dès leur formation et il doit faire partie de leurs obligations de service.**

L'École est confrontée à un nombre inacceptable d'échecs non surmontés et les professeurs sont trop souvent désarmés face aux blocages des élèves. La transmission des pratiques qui réussissent par des collègues plus expérimentés constitue bien entendu une dimension fondamentale de la formation, mais n'est pas suffisante. **Les pratiques des enseignants gagnent également à se fonder sur la recherche** - recherche disciplinaire, « recherche en éducation », sciences cognitives..., tout ce qui touche de près ou de loin aux apprentissages, y compris l'utilisation en classe des nouvelles technologies ou la prise en compte des différents handicaps. En formation initiale, les étudiants et les jeunes professeurs doivent être initiés à la transposition pratique de ces résultats dans l'exercice du métier. Les « Principes européens » recommandent d'étudier les processus d'apprentissage des élèves, et ceux des professeurs eux-mêmes, dans le but d'améliorer sans cesse l'articulation entre recherche, politique de l'éducation, exercice du métier et formation des maîtres. Il serait pertinent pour cela d'intéresser les universitaires à la pédagogie de leurs disciplines, et plus largement de **multiplier les interactions entre l'École et la recherche, y compris à l'intérieur des établissements scolaires eux-mêmes**. Dans l'éducation comme dans les autres domaines, **on ne peut se passer d'investir dans la recherche**. Or la part de celle-ci dans le budget du ministère de l'Éducation nationale n'apparaît pas de façon claire, et n'est de toute façon pas à la hauteur des enjeux. Il serait judicieux de réserver une partie des emplois supplémentaires prévus pour remédier à cette situation et permettre à des enseignants ou à des cadres de l'Éducation nationale de mener une activité de recherche pendant une période donnée.

2.2. Construire de nouvelles relations entre les formateurs et l'État-employeur

La tradition républicaine de recrutement par concours a pour but de garantir l'égalité entre les candidats et la qualité des futurs professeurs. Elle est néanmoins à concilier avec une acquisition nécessairement progressive des compétences professionnelles. Si difficile soit-elle à organiser, la bonne articulation des concours et des formations universitaires est capitale, car le contenu et le calendrier des épreuves de recrutement influencent fortement l'offre de formation.

L'unité du métier de professeur n'empêche pas des particularités propres à chaque niveau d'enseignement. Introduire des dominantes ou des mentions (maternelle, élémentaire, collège, lycée général et technologique, voie professionnelle), tout en maintenant des passerelles, apparaît nécessaire. Ainsi, la polyvalence caractéristique du métier de professeur des écoles nécessite une formation pluridisciplinaire ; à l'heure actuelle, moins d'un nouvel enseignant du primaire sur cinq a suivi des études scientifiques : des masters bi ou tri-disciplinaires seraient utiles voire requis pour préparer au professorat des écoles, sans oublier des modules concernant notamment les compétences en nouvelles technologies, indispensables puisque l'on veut que les professeurs soient capables de faire acquérir à leurs élèves la maîtrise des outils de la société numérique.

Les besoins de la voie professionnelle, dans laquelle 40 % des élèves s'engagent à leur sortie du collège, sont à prendre explicitement en considération, alors qu'ils sont souvent traités par préterition. Un stage spécifique en entreprise axé sur la conception d'outils pédagogiques appropriés serait à prévoir pour les professeurs qui ont en charge les disciplines d'enseignement général. Les professeurs chargés des disciplines d'enseignement professionnel quant à eux doivent non seulement avoir l'expérience et la maîtrise des métiers auxquels ils forment les élèves, mais aussi recevoir une formation sur le plan pédagogique.

L'affectation des lauréats des concours en début de carrière, notamment les deux ou trois premières années, doit faciliter leur entrée dans le métier et la construction des compétences professionnelles dans les conditions les meilleures pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Le système actuel d'affectation les pénalise mécaniquement : ils sont nommés sur les postes dont les plus anciens, plus expérimentés, ne veulent pas. Il s'ensuit qu'ils sont nombreux à débiter leur carrière dans les établissements de l'éducation prioritaire sans l'avoir choisi, ce qui explique en outre la faible stabilité des équipes pédagogiques, facteurs qui nuisent aux apprentissages des élèves. Le Haut Conseil de l'Éducation juge préférable que toute la formation initiale ait lieu dans la même académie, les nouveaux professeurs étant affectés à des postes sélectionnés au préalable en fonction de la présence de formateurs de terrain. **Un mouvement particulier, propre aux stagiaires et aux nouveaux titulaires, devrait être mis en place à cette fin.**

La formation initiale, dans sa phase finale mais non exclusivement, **doit s'effectuer en alternance, à l'université et dans les établissements scolaires, et elle doit conjuguer dans les deux lieux pratique et théorie**. Des savoirs déconnectés de la pratique sont peu utiles pour la formation, et, symétriquement, les situations rencontrées sur le terrain ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées individuellement et collectivement à l'aide d'outils conceptuels. Il est donc primordial que les formateurs en université soient en contact réel avec le terrain et qu'ils travaillent ensemble à partir des situations rencontrées dans les classes. Il est également nécessaire que les candidats aient fait l'expérience de la réalité et des exigences de ce métier avant le concours, leur présence dans les établissements pendant leurs stages permettant en outre de renforcer l'encadrement pédagogique des élèves.

L'État et les universités doivent être liés par un contrat de confiance. C'est aux secondes d'élaborer des plans de formation qui permettent d'atteindre les objectifs fixés par l'État en matière de compétences attendues des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation. **Les choix et les résultats des universités - concernant la formation offerte aux étudiants, mais aussi l'investissement dans la recherche pour la formation - doivent être évalués de manière indépendante**, comme c'est le cas dans les autres domaines de leur activité.

La formation continue est reconnue au niveau européen comme une composante fondamentale du métier d'enseignant. Tout le monde s'accorde à dire qu'elle est sinistrée aujourd'hui dans notre pays ; elle manque d'une vision stratégique claire autant que de moyens (la part de la masse salariale de chaque ministère consacrée à la formation continue devrait en principe être de 3,8 %, mais cet objectif n'est pas atteint pour l'Éducation nationale). La mise en œuvre effective d'un plan national de formation constitue l'une des clés du succès de la Refondation. **La création de nombreux emplois supplémentaires dans les cinq années à venir pose en des termes tout à fait nouveaux la question des moyens et devrait permettre un véritable changement d'échelle. Obligatoire, la formation continue** doit renforcer en priorité les compétences professionnelles ; elle **devrait être prise en compte dans le déroulement de la carrière**, pouvoir être validée au niveau universitaire et faciliter des évolutions professionnelles.

Des expériences montrent que les nouvelles technologies pourraient utilement être mises à profit pour la déployer efficacement.

2.3. Ouvrir la formation des enseignants sur la société

La formation des maîtres doit faire découvrir la diversité des partenaires de l'École, parents, associations, collectivités territoriales, entreprises... Tout établissement scolaire est inscrit dans un territoire, les membres des équipes éducatives doivent prendre en compte les différents environnements dans lesquels vit l'élève.

Des stages dans un système éducatif étranger seraient très utiles, en particulier mais sans exclusive pour les étudiants qui se destinent à enseigner les langues vivantes étrangères. Des programmes européens offrent des bourses aux étudiants qui se destinent à devenir enseignants et aux membres des équipes éducatives en poste.

L'École doit aujourd'hui s'ouvrir à la société du numérique. Les nouvelles technologies font partie du quotidien des élèves, elles sont elles aussi des sources d'informations et de connaissances. Elles peuvent constituer en outre une aide précieuse pour les enseignants : gain de temps, mise en œuvre d'une pédagogie active et dynamique qui donne la possibilité de se consacrer aux élèves de manière individuelle, de motiver ces derniers... Toutefois, les études montrent que, même si des équipements et des ressources existent dans les établissements, les enseignants français utilisent moins que les autres les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Des problèmes d'accès au réseau ou des obstacles d'ordre juridique (droits d'auteur...) constituent des freins, mais beaucoup soulignent le manque de formation et d'accompagnement technique et pédagogique.

Les professeurs ont un rôle naturel et essentiel dans l'orientation des élèves, dont la majorité travaillera plus tard dans une entreprise. Pour contribuer à cette mission, **l'ouverture vers le monde professionnel est une exigence** qui sera respectée d'autant mieux que tous les futurs enseignants auront accompli un stage en entreprise au cours de leur cursus universitaire.

Le recrutement comme professeurs d'hommes et de femmes ayant exercé d'autres activités est souhaitable, notamment grâce à la validation des acquis de l'expérience, mais des compétences acquises dans une ou plusieurs disciplines par la pratique d'un métier ne peuvent dispenser de la formation à cet autre métier qu'est celui d'enseignant : tout futur professeur, quel que soit son parcours antérieur et quel que soit son lieu d'exercice (y compris le secteur de l'apprentissage), doit recevoir une formation à l'enseignement. À l'inverse, les enseignants qui souhaitent changer de carrière professionnelle devraient pouvoir bénéficier d'un accompagnement.

3. Redonner goût à l'École

Au cours des dernières années, le climat général des établissements s'est dégradé, les actes de violence et les incivilités se sont multipliés, le harcèlement s'est développé. Tensions et désordres ne compromettent pas seulement les conditions d'enseignement, mais aussi le « vivre ensemble ».

Les enquêtes internationales montrent que les élèves français aiment plutôt leur école, mais ce sentiment se dégrade fortement au collège. Ce mal-être à l'École a des causes multiples, dont certaines sont directement liées à l'institution scolaire : l'évaluation est vécue comme un jugement souvent dépréciatif, certains s'ennuient, les finalités des enseignements ne sont pas assez lisibles. La réussite ou l'échec sont jugés principalement en fonction des résultats dans les disciplines auxquelles sont associés les savoirs abstraits. L'orientation suit les mêmes règles : elle tend à procéder par exclusions successives vers des voies ou des filières de moins en moins considérées. À l'issue du collège, elle fonctionne comme un couperet pour de nombreux élèves, qui considèrent que leur orientation a été plus subie que choisie et souffrent des préjugés relatifs à la hiérarchie des filières. Pire, dans la voie professionnelle, beaucoup de jeunes se retrouvent à la rentrée dans une spécialité de formation qui ne correspond pas à leurs

vœux, car l'affectation s'effectue selon une logique de remplissage, souvent indépendante du projet de l'élève, comme si les spécialités étaient interchangeables.

3.1. Donner l'envie de savoir ainsi que le plaisir d'apprendre

Il est essentiel que l'École développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie, qu'elle accroisse leur désir de connaissance et leur autonomie de jugement.

Susciter la curiosité, nourrir la créativité, apprendre à s'évaluer, encourager l'esprit d'initiative, voire l'esprit d'entreprise, ainsi que le travail en commun - indispensables aussi bien pour s'investir dans la société que pour réussir dans le monde du travail - sont d'ailleurs des finalités fondamentales du socle commun, qui, donnant les repères pour comprendre le monde actuel, entend former la sensibilité, éveiller le goût de la culture, ouvrir à la richesse et à la complexité de l'activité humaine. Cet aspect du socle gagnerait à être mieux mis en valeur.

Toutes les disciplines enseignées à l'école primaire et au collège, y compris les enseignements artistiques et l'éducation physique et sportive, ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle commun. Par exemple, la langue française sera d'autant mieux maîtrisée que tous les enseignants, et pas seulement le professeur de français, se montreront exigeants sur la qualité de l'expression. Des expériences de décloisonnement entre disciplines ont d'ailleurs montré leur intérêt pour l'implication des élèves dans le travail scolaire, en rendant plus évidente l'articulation des différents savoirs.

L'apprentissage des nouvelles technologies devrait également faire l'objet d'un enseignement qui permette à tous les élèves de les comprendre et de se les approprier, aux différents niveaux de la scolarité. Dans certains pays ont même été tentées avec succès des expériences d'initiation à la programmation à un stade très précoce.

Plusieurs études montrent que ces technologies sont susceptibles de répercussions positives sur les processus d'apprentissage - intérêt pour l'École accru, développement de la créativité, de l'autonomie, de la confiance en soi... - et qu'elles peuvent ainsi aider à améliorer les

résultats scolaires. **Il est impératif qu'elles fassent partie des pratiques d'enseignement ordinaires.** De la même façon, **des options doivent être proposées aux élèves dans les domaines artistiques, scientifiques, manuels, culturels et sportifs, afin de développer toutes les formes d'intelligence et de sensibilité.** Il est en particulier utile que les élèves aient conscience que prendre soin du corps, notamment par l'activité physique, l'alimentation, le sommeil..., influence le fonctionnement du cerveau et favorise l'apprentissage. Lorsque ces options prennent la forme d'ateliers, ceux-ci doivent être considérés comme partie intégrante des programmes d'enseignement - c'est le cas dans de nombreux pays -, d'autant plus qu'ils requièrent l'engagement des élèves et concourent ainsi à leur motivation.

La manière d'évaluer les élèves a une incidence directe sur l'estime de soi, et donc sur la motivation pour apprendre. En France, parents et professeurs sont très attachés aux notes chiffrées, alors que ce système de notation constitue souvent plus un moyen de classer les élèves qu'un encouragement à progresser. Or **d'autres méthodes d'évaluation**, développées en parallèle, permettent de mettre l'accent sur les moyens d'atteindre les objectifs d'apprentissage. **Une diffusion plus méthodique des recherches internationales en matière d'évaluation** contribuerait à améliorer les pratiques actuelles.

Les contenus d'enseignement sont aujourd'hui conçus indépendamment les uns des autres, par disciplines et sans prise en compte de la scolarité dans son ensemble. **Une instance de réflexion**, qui associerait largement experts, chercheurs internationaux, professeurs, parents, sociétés savantes, représentants de la société civile..., **devrait être en charge de leur conception, en veillant à en assurer l'indispensable cohérence.**

3.2. Tenir compte des rythmes d'apprentissage sans céder sur les exigences

L'organisation pluriannuelle de l'enseignement s'est généralisée dans les pays de l'OCDE. En France, elle s'est traduite par l'instauration des cycles, dont la réalité est restée souvent théorique - la non-concordance entre les cycles et la dénomination des classes en est une

illustration. L'efficacité de cette organisation suppose l'existence d'une équipe enseignante de cycle, tout du moins un réel travail en équipe, pour assurer une progression continue et rigoureuse d'une année sur l'autre, au risque sinon de voir se développer des effets pervers, comme la tentation de repousser sans cesse la résolution des difficultés rencontrées par les élèves, dont certaines sont pénalisantes voire réhébilitaires pour la suite. Ainsi les programmes de l'école primaire de 2008 établissent-ils des objectifs annuels, la notion de cycle étant compatible avec l'existence de repères intermédiaires pour construire la progression des apprentissages.

Les trois paliers du socle commun correspondent à des fins de cycle. **La mise en œuvre du socle, si l'on veut vraiment qu'il soit maîtrisé par tous, exige que l'École donne un véritable contenu aux cycles, quelle que soit leur délimitation.** En effet, les cycles permettent de tenir compte de la diversité des manières d'apprendre comme de la diversité des rythmes de développement, surtout au plus jeune âge où quelques mois d'écart impliquent souvent des différences de maturité significatives. Ainsi, chaque enfant, sur les trois ans du cycle actuel des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle-CE1), doit pouvoir acquérir toutes les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. **En ce qui concerne la lecture, il est absolument essentiel que les élèves en aient une maîtrise suffisante dès la fin du CP**, le retard pris à ce moment-là étant quasiment prédictif de l'échec scolaire ; c'est la raison pour laquelle tout enfant en difficulté sur ce plan en début de CE1 doit pouvoir bénéficier d'une aide de la part d'enseignants qui se consacraient à cette tâche au sein des écoles élémentaires. Quelle que soit la place du CP dans l'organisation des cycles, il est indispensable que sur ce point capital soit fixé un objectif clair.

3.3. Renforcer l'éducation à l'orientation

Il s'agit d'aider les élèves et leurs familles à faire des choix éclairés, dans le but d'éviter que les stéréotypes et les préjugés de tous ordres ne les influencent trop au moment de leur prise de décision et provoquent notamment des phénomènes d'autocensure. L'« éducation à

l'orientation » a été relancée avec le socle commun, qui prend en compte explicitement la découverte des métiers comme celle des parcours de formation.

Il s'agit tout autant d'aider la communauté éducative - professeurs, conseillers d'orientation-psychologues... - **à exercer pleinement sa mission d'orientation par une formation adéquate**. Les enseignants devraient en particulier être bien au courant des outils existants, notamment en ligne, et se préoccuper de les faire connaître aux élèves et à leurs familles. Concernant les conseillers d'orientation, il serait judicieux d'élaborer un référentiel de compétences, s'appuyant sur une vision claire des missions, et de diversifier les profils ; et, comme le Haut Conseil l'a souligné en 2008, la légitimité des collectivités territoriales en matière d'orientation paraît incontestable. Même à résultats scolaires comparables, l'orientation proposée varie en fonction de la profession des parents et de leurs diplômes et peut décourager les ambitions des élèves des milieux les moins favorisés, les moins diplômés, et aussi les moins informés. Par ailleurs, l'enseignement professionnel n'est pas considéré par beaucoup comme une véritable formation, mais comme une simple préparation au marché du travail, pour laquelle les disciplines d'enseignement général ne seraient pas nécessaires, alors qu'elles sont indispensables pour réussir dans cette voie et dans les formations ultérieures. La réalité de nombreux métiers est souvent mal connue de la communauté éducative et la voie professionnelle est pénalisée par des représentations souvent fausses ou dépassées, voire par des clichés sur les « métiers manuels », quand elle a vocation aujourd'hui à être aussi une école d'entrepreneurs.

3.4. Améliorer le climat scolaire

Le socle commun reconnaît et valorise les « compétences sociales et civiques » au même titre que les autres. Il indique qu'il est indispensable pour l'élève de s'approprier les valeurs fondatrices de la République, de comprendre et de respecter les règles de la vie collective et de la démocratie (conscience de ce qui est interdit, au premier chef la violence, et de ce qui est permis ; tolérance ; civilité, respect de l'autre, en particulier l'autre sexe ; ...), d'apprendre que la vie en société comporte autant de devoirs que de droits, de comprendre que

nul ne peut exister sans l'autre (nécessité pour chacun d'apporter une contribution à la collectivité, importance des diverses formes de solidarité, notamment le devoir de porter secours), d'acquérir et de développer le sens de la responsabilité, par rapport à soi (éducation à la santé, pratique du sport...) comme par rapport aux autres (sécurité routière, respect de l'environnement...), et enfin également de savoir travailler en équipe, ce qui suppose d'apprendre à écouter l'autre, à faire valoir son point de vue, à rechercher un consensus (la faiblesse de l'éducation française sur ce point est fréquemment soulignée par les observateurs).

Il importe de nourrir dès le plus jeune âge la conscience d'une appartenance commune. La construction des « compétences sociales », qui ne peut être limitée aux seules connaissances, doit commencer dès la maternelle et se poursuivre tout au long de la scolarité, **par une implication des élèves dans des projets individuels ou collectifs comme dans la vie courante de l'établissement et aussi par le développement du tutorat entre élèves.** Amener les élèves à mieux se connaître et à identifier leurs émotions dès leur entrée en maternelle limite les conflits ; donner des défis intellectuels à tous permet de canaliser les énergies et diminue les prises de risques à l'adolescence.

Ces objectifs étant posés, on ne peut pas s'attendre à ce que la réalité soit idéale. Aussi l'encadrement par les adultes - tous ceux de la communauté éducative, les intervenants extérieurs... - doit-il être suffisant dans les établissements scolaires. **La prise en charge éducative des élèves doit être effective et continue depuis le moment où ils arrivent le matin jusqu'à celui où ils partent dans l'après-midi, et ce, tous les jours de la semaine ; le travail personnel prescrit devrait être effectué dans le cadre d'études dirigées,** si possible jusqu'à la fin du collège. Éviter les trop nombreuses discontinuités dans la journée de travail des élèves - ces temps morts où ils sont livrés à eux-mêmes, parfois même en dehors du collège ou du lycée - et faire en sorte que les adultes soient davantage présents suppose des conditions matérielles adéquates, tant pour les élèves (salles, terrains de sport... disponibles) que pour les professeurs (espaces de travail et de rencontre adaptés...) ; **une collaboration étroite entre l'Éducation nationale et les collectivités territoriales** est indispensable sur ce point, le cas échéant dans le cadre d'un projet éducatif local.

4. Stratégie pour une modernisation réussie

Les pays dont le système éducatif est performant sont parvenus à définir pour leur École un nombre limité d'objectifs clairs recueillant un large consensus parmi la population. La concertation récente sur la Refondation de l'École vise justement à faire émerger une vision à long terme qui soit la plus partagée possible.

4.1. Impulser le changement

Toute réforme de l'École doit s'inscrire dans le cadre de l'ensemble de la scolarité, car une approche fragmentaire induit des effets limités ou indésirables. **La cohérence et la fluidité des parcours, de la maternelle à l'université, doivent être un souci permanent.** Une réflexion sur le secondaire ne peut en particulier ignorer l'enseignement supérieur, ce qui suppose une collaboration plus étroite entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de l'Enseignement supérieur et de la recherche. L'organisation de l'État peut parfois faire obstacle à une réflexion globale. Ainsi l'Éducation nationale délivre-t-elle plus de 400 diplômes professionnels, mais d'autres ministères en délivrent aussi un très grand nombre : Agriculture, Santé, Jeunesse et Sports... - sans coordination suffisante entre eux. De même, la formation professionnelle initiale n'est pas considérée comme un tout. Fait révélateur, bien que, en raison du contrat de travail qui lui est associé, l'apprentissage relève conjointement des ministères du Travail et de l'Éducation nationale, il n'existe pas de statistiques englobant les deux modes de formation de la voie professionnelle (sous statut scolaire ou en apprentissage). En outre, l'articulation entre les formations de l'enseignement agricole et celles qui sont placées sous la tutelle de l'Éducation nationale n'est pas toujours bien pensée, alors que l'enseignement agricole est le deuxième dispositif éducatif en France, déployé de la classe de quatrième aux écoles d'enseignement supérieur, et que ses résultats en termes d'insertion professionnelle et ses méthodes pédagogiques sont régulièrement cités en exemple.

Assurer la cohérence des textes, des discours et des pratiques est un impératif pour la réussite d'une réforme. Par exemple, concernant le socle commun, l'institution et ses représentants à tous les niveaux, notamment les corps d'inspection, n'ont pas toujours tenu un discours cohérent et mobilisateur afin de créer une vraie dynamique et de garantir la mise en œuvre coordonnée et efficace de cette innovation. Des consignes claires ont manqué concernant la validation de chaque pilier, pour éviter sur le terrain des pratiques très disparates d'une école ou d'un collège à l'autre, voire d'une classe à l'autre, qui font courir le risque d'attester la maîtrise d'un socle qui ne serait plus vraiment « commun ». Veiller à la cohérence entre les programmes disciplinaires et les exigences du socle commun s'impose également, la prise en compte du socle s'étant révélée très variable selon les disciplines.

Quand une réforme d'importance est lancée, **une approche méthodique et volontariste est indispensable pour convaincre et mobiliser l'ensemble des personnels concernés** - personnels d'enseignement, d'éducation, d'orientation, de direction, d'encadrement. L'insuffisance de formation ou d'information ne peut que susciter des résistances compréhensibles. De surcroît, les professeurs ont besoin, pour la mise en œuvre quotidienne des réformes, de se voir proposer des outils d'ordre pédagogique précis, opérationnels et réalistes qu'ils peuvent adapter. La conception de tels outils nécessite la collaboration de chercheurs, mais la tradition de mise à disposition rapide - la plupart du temps en quelques mois - de « documents d'accompagnement » existe au niveau ministériel. Entre 2006 et 2012, pour le socle commun, des outils n'ont été réalisés que pour un seul des sept piliers (le troisième : les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique).

Pour exister dans les faits, une réforme d'ampleur exige une stratégie d'accompagnement, élaborée en tenant compte des préoccupations et des réticences des acteurs, et donnant aux personnes qui seront chargées de la faire vivre sur le terrain les moyens de se l'approprier. **L'action des cadres du système éducatif - recteurs, corps d'inspection, chefs d'établissement** - doit être bien articulée aux priorités de la politique éducative. Dès lors que l'accroissement de l'efficacité pédagogique des écoles et des établissements scolaires est affirmé comme l'objectif premier, ces cadres doivent faire évoluer leurs méthodes de travail en

vue de conseiller efficacement les équipes. Le rôle des inspecteurs en particulier, trop absorbés par les tâches administratives, est à redéfinir.

Enfin, pour que le changement s'inscrive dans la durée, **il est nécessaire que cette stratégie d'accompagnement touche aussi les partenaires de l'École** - parents, collectivités locales, associations... - par une communication adéquate, tant au niveau national que local.

4.2. S'appuyer sur des expérimentations à grande échelle

Pour dépasser les nombreuses rigidités existant dans un système éducatif centralisé comme le nôtre, emporter l'adhésion des acteurs et engager une dynamique du changement, **des espaces d'expérimentation et d'innovation sont nécessaires.**

L'article 34 de la loi du 23 avril 2005 avait pour but, en autorisant des pratiques dérogatoires aux textes en vigueur, d'ouvrir une voie nouvelle dans ce domaine, mais qui est restée en réalité peu exploitée : son bilan est aujourd'hui décevant, car il n'a pas produit les effets escomptés, comme le Haut Conseil l'a souligné en 2011. Prenant acte de cet échec relatif, l'État a impulsé une politique volontariste en créant à l'intérieur de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) un département « recherche, développement, innovation et expérimentation ».

Pour que de telles expériences soient fructueuses, elles doivent être **menées sur une période suffisamment longue et portées par l'ensemble de l'équipe éducative d'un établissement**, et non seulement par une minorité de ses membres. Elles doivent donc être inscrites dans le projet d'école ou d'établissement. La liberté accordée aux acteurs doit s'accompagner d'une évaluation objective du processus et des résultats. Par ailleurs, **une telle politique n'a de chances de réussite que si ces acteurs bénéficient d'une véritable reconnaissance institutionnelle**, quelle qu'en soit la forme. Enfin, il faudra assurer la large diffusion des informations concernant les expérimentations dont l'évaluation aura montré les effets positifs : elles pourront alors nourrir la réflexion et les pratiques d'autres établissements.

4.3. Accroître la responsabilité des établissements

Le rôle de l'établissement est évidemment décisif dans la réussite du changement. À contexte équivalent, certains établissements font mieux que d'autres, que l'on considère la réussite scolaire ou la qualité du climat général. Ce sont **des choix de l'établissement concertés, explicites et comportant des objectifs de progrès** qui permettent à tous les acteurs de la communauté éducative de se mobiliser ensemble pour la réussite des élèves. Le pilotage par les responsables des établissements joue un rôle de premier ordre.

Dans le secondaire, **ce serait un atout pour l'établissement d'avoir une connaissance précise de son budget et de son coût de fonctionnement réel** - incluant entre autres la masse salariale et la formation continue. Le chef d'établissement devrait disposer d'une latitude accrue dans la répartition des moyens qui lui sont attribués, l'utilisation de cette marge d'autonomie pouvant faire l'objet d'un contrat d'objectifs. La mesure permettant aux principaux et aux proviseurs d'émettre un avis sur l'affectation d'un enseignant dans leur établissement, accordée aux établissements les plus difficiles, devrait faire l'objet d'une expérimentation beaucoup plus large. **Cette plus grande souplesse dans l'affectation pourrait renforcer l'impact des expérimentations en permettant de regrouper dans un établissement sur une période définie des enseignants qui partagent l'envie de s'investir dans le même projet.**

4.4. Le numérique, un défi à relever et une ambition à construire

Au XXI^{ème} siècle, aucune stratégie de réforme de l'École ne peut faire l'économie du numérique, dont les bénéfices potentiels sont multiples, non seulement pour les élèves et pour les professeurs, mais aussi parce qu'il offre des solutions nouvelles au problème des inégalités entre territoires ou de la réussite scolaire des élèves handicapés. Il facilite le partage d'expériences et permet le travail en réseau entre équipes, même éloignées, indépendamment des structures.

Le numérique suscite autant de craintes que d'espairs, car il remet en question les pratiques et les modes d'exercice du métier d'enseignant. Pourtant, le rôle des professeurs, dans ce contexte en évolution, demeure décisif : il apparaît à l'expérience que c'est la synergie entre les outils numériques et l'apport irremplaçable des enseignants qui produit les meilleurs résultats.

Comme le montre l'exemple de pays qui ont défini une stratégie nationale ambitieuse en ce domaine, **ce défi porte sur tous les aspects** : conditions matérielles et juridiques, outils et contenus, pratiques pédagogiques, formation initiale et continue des enseignants... C'est un domaine où les expérimentations doivent être encouragées ; il n'est pas souhaitable que les usages s'imposent de manière uniforme à tous. **L'appel à projets, entre autres, dans le cadre des investissements d'avenir, pourrait constituer une source de financement** pour des projets innovants, conçus en partenariat avec des entreprises, des laboratoires ou des associations. En la matière, il est important d'analyser ce qui se fait à l'étranger, notamment dans les pays anglo-saxons et asiatiques qui ont créé des départements d'« Educational Technology » dans leurs universités pour intégrer développement technologique et pratiques pédagogiques.

4.5. Se placer dans la perspective européenne et internationale

Depuis la décision du Conseil européen, réuni à Lisbonne en 2000, de faire de l'Europe une société de la connaissance, les politiques éducatives se trouvent au cœur des réflexions et des réformes. Les sept piliers du socle commun tel qu'il a été défini en 2006 s'inspirent du cadre de référence européen des « compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » ; la France est partie prenante du processus de Bologne pour tout ce qui touche à l'enseignement supérieur, par exemple pour la formation des maîtres, et aucune évolution de l'enseignement professionnel ne peut ignorer le processus de Copenhague. Pour établir ses propositions, le Haut Conseil de l'Éducation s'est toujours appuyé sur la réflexion menée à l'étranger.

Les instances européennes, qu'il s'agisse du Conseil de l'Union européenne ou de la Commission, ont également mis l'accent sur l'évaluation des systèmes éducatifs et œuvré à la définition d'« un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation ». C'est grâce à cette impulsion, générale dans les pays développés, que de grandes enquêtes internationales sont réalisées - par l'OCDE, par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) -, **dans l'objectif de fournir aux responsables des éléments qui les aident à piloter les politiques éducatives nationales**. Une des principales vertus de ces enquêtes est de permettre aux pays participants de se comparer dans la durée et d'observer ainsi les évolutions significatives. Elles peuvent parfois être l'amorce d'une prise de conscience salutaire, comme ce fut le cas pour l'Allemagne en 2000 lors de la première vague de l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment), même si les solutions adoptées avec succès par un pays sont rarement transposables telles quelles dans un autre contexte.

La dimension internationale ne se limite pas à la prise en considération des indicateurs de résultats des élèves, qui peuvent donner lieu à des conclusions simplificatrices. Elle doit aussi concerner l'analyse des politiques globales, y compris pour juger de la qualité des programmes d'enseignement et des expérimentations, et tirer parti des stratégies élaborées par les autres pays pour mener à bien les réformes de leur système éducatif.

4.6. Créer une instance nationale d'évaluation du système éducatif indépendante et transparente

Le pilotage du système éducatif doit reposer sur des indicateurs de résultats fiables, à tous les niveaux. Depuis la loi de 2005, l'École a une obligation de résultats, effectifs et vérifiables, et l'exigence dans le contenu est indissociable d'une exigence dans l'évaluation. Les évaluations scolaires couramment pratiquées par les professeurs, qui organisent les apprentissages (évaluation formative) et certifient les acquis (évaluation sommative), servent aussi à l'orientation ; or, selon le but visé, il vaudrait mieux différencier ces évaluations, ne pas recueillir les mêmes informations ni les traiter de la même façon. Le ministère, pour sa part, a besoin

qu'un état des dispositifs académiques soit réalisé au plan national pour s'assurer de leur pertinence et que les politiques mises en place soient évaluées pour vérifier que les objectifs sont atteints.

L'évaluation du système éducatif comporte deux volets, l'un interne, l'autre externe.

L'évaluation interne est celle que conduisent, pour le ministre, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et les Inspections générales. Sur la base de ces travaux, le ministère publie des données qui font référence, en particulier *L'Etat de l'École*, produit par la DEPP. L'évaluation externe est aujourd'hui effectuée de façon périodique ou ponctuelle par la Cour des comptes et l'Inspection générale des finances. Le débat national sur l'avenir de l'École en 2003-2004 avait souligné le besoin d'une autorité indépendante, dont l'évaluation externe du système éducatif soit la mission exclusive. **Il s'agit d'aller au-delà du compromis qu'a constitué la création, en 2005, du Haut Conseil de l'Éducation**, moyen terme entre le Haut Conseil à l'évaluation de l'école (HCÉé), organisme d'évaluation interne, et une telle instance indépendante et transparente, capable de s'autosaisir.

Cette instance - agence ou autre -, qui **aurait le statut d'autorité administrative indépendante**, serait présidée à plein temps par une personnalité nommée par le Chef de l'État. **Elle serait composée d'experts et de personnalités extérieures à l'Éducation nationale, et assistée d'un conseil scientifique comprenant des chercheurs internationaux.** La consultation des acteurs de l'éducation (élèves, étudiants, parents, professeurs et organisations représentatives) pourrait continuer à se faire dans un cadre comparable au comité consultatif placé auprès du HCE. Le mode de désignation et la durée du mandat des membres de cette instance devraient s'inspirer de ceux des autres autorités indépendantes.

L'instance devrait avoir accès sans restrictions à l'ensemble des bases de données et aux évaluations des organismes et services dépendant des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche et de l'Agriculture. Elle aurait aussi la possibilité de

leur commander des études qui seraient alors inscrites à leur programme de travaux établi au début de chaque année scolaire.

L'instance, dont le champ d'investigation devrait être large, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, pourrait travailler avec les autres acteurs de l'évaluation sur des thématiques particulières. Elle garantirait par ailleurs la participation de la France aux études menées par les organismes européens et internationaux.

Conclusion

Le récent débat sur la Refondation de l'École a montré à la fois les progrès de la prise de conscience intervenus dans ce domaine sept ans après la grande loi de 2005 sur l'avenir de l'École et le chemin qui reste à parcourir, notamment par rapport à l'objectif d'élever, grâce au socle commun de connaissances et des compétences, le niveau de toute une classe d'âge. Au moment où l'Éducation nationale bénéficie d'une priorité budgétaire sans équivalent dans les autres secteurs de l'action publique, les choix qui seront faits vont engager l'avenir pour de nombreuses années. En se situant délibérément dans une perspective internationale et européenne, il paraît essentiel :

- de clarifier une fois pour toutes, pour les enseignants comme pour les familles, la notion de socle commun et de le faire appliquer par tous les acteurs, en veillant à la bonne articulation entre le primaire et le collège d'une part, le collège et la poursuite d'études d'autre part ;
- de concentrer les moyens humains supplémentaires là où ils sont le plus nécessaires, principalement à l'école maternelle et à l'école élémentaire ;
- de traduire en un objectif précis, et volontariste, l'obligation de réduction de l'échec scolaire et des sorties sans diplôme ;
- de rebâtir, en étroite concertation avec les universités, un parcours de formation initiale des enseignants qui soit véritablement en alternance et permette une entrée progressive dans le métier, cette réforme devant constituer en toute logique un préalable à une politique de recrutement ambitieuse ;
- d'accroître de manière très significative la marge de liberté dont peuvent bénéficier les établissements et les équipes pédagogiques, moyennant une contractualisation des objectifs et l'évaluation des expérimentations ;

- de développer la recherche en éducation, notamment avec les universités, et d'en diffuser les résultats, afin que les enseignants puissent en tirer profit dans leur pratique ;

- de lancer une réflexion plus ambitieuse sur l'impact, dès le stade de la formation initiale des enseignants, des nouvelles technologies dans le domaine de l'éducation, pour que les professeurs et les élèves puissent en exploiter tout le potentiel, dans les utilisations tant individuelles que collectives, et que se développent les supports numériques à usage scolaire ;

- de confier l'évaluation des résultats de notre système éducatif à une autorité indépendante de plein exercice, afin de créer dans notre pays les conditions d'un plus large consensus sur l'éducation.

Composition du Haut Conseil de l'Éducation

Le Haut Conseil de l'Éducation compte neuf membres, désignés pour six ans par les plus hautes autorités de l'État, trois par le Président de la République, deux par le Président de l'Assemblée nationale, deux par le Président du Sénat et deux par le Président du Conseil économique, social et environnemental.

Ces personnalités sont désignées en dehors des membres de ces Assemblées. Le président du Haut Conseil est nommé par le Président de la République parmi ses membres.

désignés par le Président de la République

- **Bruno RACINE**, conseiller-maître à la Cour des Comptes, président de la Bibliothèque nationale de France (BnF)
- **Bernard THOMAS**, inspecteur général (h) de l'Éducation nationale
- **Nathalie BULLE**, directrice de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS)

désignés par le Président de l'Assemblée nationale

- **Christian VULLIEZ**, ancien directeur général d'HEC (école des Hautes études commerciales), consultant international en éducation
- **Fernand GIRARD**, ancien délégué général à l'enseignement catholique

désignés par le Président du Sénat

- **Monique PAPON**, ancienne sénatrice de Loire-Atlantique
- **Serge LAGAUCHE**, ancien sénateur du Val-de-Marne

désignés par le Président du Conseil économique, social et environnemental

- **François TADDEI**, directeur de recherche à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM)
- **N...**

Le président

nommé par le Président de la République

Bruno RACINE



Le secrétaire général

nommé par le ministre de l'Éducation nationale

Pierre MAUREL, inspecteur général (h) de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Haut Conseil de l'Éducation
31-35 rue de la Fédération – Paris 15^{ème}
www.hce.education.fr