

Réussite *à l'École,* réussite *de l'École*

RAPPORTEURE
Bernadette GROISON

2024-011
NOR : CESL1100012X
Mardi 25 juin 2024

JOURNAL OFFICIEL
DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Mandature 2021-2026
Séance du 25 juin 2024

**Réussite à l'École,
réussite de l'École**

Avis et rapport du Conseil économique, social et environnemental sur proposition de la commission Éducation, culture et communication

Rapporteure :
Bernadette GROISON

Question dont le Conseil économique, social et environnemental a été saisi par décision de son bureau en date du 30 mai 2023 en application de l'article 3 de l'ordonnance n° 58-1360 du 29 décembre 1958 modifiée portant loi organique relative au Conseil économique, social et environnemental. Le bureau a confié à la commission Éducation, culture et communication, la préparation d'un avis et d'un rapport *Réussite à l'École, réussite de l'École*. La commission Éducation, culture et communication présidée par M. Jean-Karl DESCHAMPS, a désigné Mme Bernadette GROISON comme rapporteure.

sommaire

AVIS

Synthèse 4

Introduction 10

PARTIE 01 - ÉTAT DES LIEUX 14

- A. Redéfinir un projet pour l'École 14
- B. Engager des politiques publiques complémentaires à l'École 18
- C. Faire mieux société 21

PARTIE 02 - LES PRÉCONISATIONS 25

- A. Redéfinir les finalités de l'École, ses missions et son fonctionnement 25
 - ❶ Clarifier les finalités attendues de l'École 26
 - ❷ Revoir les missions de l'École 27
- B. Favoriser l'égalité et la mixité dans les territoires 29
 - ❶ Adopter un plan pluriannuel pour contribuer à la mixité sociale 29
 - ❷ Créer des observatoires de la mixité sociale et de la réussite éducative 31
 - ❸ Redéfinir la carte scolaire et la carte de l'éducation prioritaire 32
 - ❹ Garantir la mixité sociale dans l'enseignement privé 33
 - ❺ Faire mieux connaître les fonds sociaux élèves 35
 - ❻ Mettre en œuvre un plan d'urgence pluriannuel pour répondre aux besoins éducatifs des territoires ultramarins 36
- C. Conforter les acteurs de la communauté éducative au cœur des enjeux de transformation de l'École 38
 - ❶ Améliorer le bien-être des élèves et leurs conditions de scolarisation 38
 - ❷ Renforcer la démocratie scolaire 42
 - ❸ Renouveler la formation initiale des enseignantes et des enseignants. 44
 - ❹ Améliorer les plans de formation continue des enseignantes et des enseignants 45
 - ❺ Rendre effectifs les espaces-parents 46
 - ❻ Favoriser des temps de concertation pour les équipes éducatives pluridisciplinaires et reconnaître leur professionnalité 48
 - ❼ Mettre en œuvre un plan de relance des PEDT 49
 - ❽ Faire aboutir le plan de rénovation du bâti scolaire 50

D. Rendre les métiers de l'Éducation nationale attractifs	52
❶ Mettre en place un plan d'urgence de recrutement des enseignantes et des enseignants des premier et second degré	52
❷ Revaloriser les rémunérations des enseignantes et des enseignants	54
❸ Reconnaître et valoriser tous les personnels qui contribuent au service public d'éducation	54
Déclarations des groupes	58
Scrutin	74
Rapport	77
Annexes	182

synthèse

Les 20 préconisations de l'avis avec rapport *Réussite à l'École et réussite de l'École* s'articule autour de 4 axes :

A - REDÉFINIR LES FINALITÉS DE L'ÉCOLE, SES MISSIONS ET SON FONCTIONNEMENT

PRÉCONISATION #1

Le CESE préconise l'organisation d'un débat démocratique (convention citoyenne, états généraux...) associant tous les acteurs de la communauté éducative et tous les publics pour redéfinir les finalités de l'École aujourd'hui afin d'assurer la réussite de tous les élèves.

PRÉCONISATION #2

Le CESE préconise au Gouvernement de prioriser les finalités attendues de l'École pour qu'elle assure la réussite de tous les élèves, d'en garantir les moyens, de la maternelle au lycée et de substituer le principe de réussite de tous les élèves à celui d'égalité des chances.

PRÉCONISATION #3

Atteindre l'objectif de la réussite de toutes et tous à l'École demande d'établir un véritable socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour tous les élèves, de la maternelle au lycée. En conséquence, le CESE préconise de remplacer le Conseil supérieur des programmes par une instance indépendante, s'appuyant sur les expertises professionnelles et les travaux de la recherche en éducation, pour définir ce socle.

B - FAVORISER L'ÉGALITÉ ET LA MIXITÉ DANS LES TERRITOIRES

PRÉCONISATION #4

Le CESE préconise un plan pluriannuel afin de mettre en place une réelle mixité sociale inter et intra établissements scolaires. Ce plan devra comporter un premier objectif de réduction de la ségrégation sociale et des écarts des Indices de Position Sociale de plus de 30 % entre les établissements scolaires, qu'ils soient publics ou privés au sein d'un même territoire. Ce plan mobilisera tous les leviers de la politique éducative ainsi que de l'ensemble des politiques publiques (urbanisme, aménagement du territoire...) en concertation avec les collectivités territoriales.

PRÉCONISATION #5

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale avec les collectivités territoriales installe partout, au niveau national et territorial, des observatoires de la mixité sociale et scolaire et de la réussite éducative. Ils devront réunir l'ensemble des acteurs concernés et indispensables en faveur d'une politique de mixité scolaire et sociale. Ces observatoires seront chargés de faire l'état des lieux et le diagnostic, au niveau académique et infra académique, en matière de ségrégation sociale et scolaire dans tous les établissements concourant au service public de l'Éducation, de faire des recommandations pour éclairer la décision publique et évaluer les résultats.

PRÉCONISATION #6

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale révise la carte scolaire et en redéfinisse les critères.

Le CESE préconise qu'il redéfinisse la carte de l'éducation prioritaire à partir d'un bilan prenant en compte les évolutions territoriales.

Pour rendre concrètes toutes les mixités et mieux délimiter le périmètre de recrutement des écoles et établissements, le CESE préconise de s'appuyer sur l'Indice de position sociale.

PRÉCONISATION #7

Le CESE préconise d'instaurer, pour chaque établissement d'enseignement privé, un contrat d'objectif et de moyen renouvelable tous les 3 ans, sur le modèle du contrat d'objectif prévu pour les établissements publics à l'article L.421-4 du Code de l'éducation.

Ce contrat fixera également les objectifs en matière de mixité sociale et scolaire en utilisant par exemple l'indice de position sociale comme indicateur. En cas de non-respect du contrat, le CESE préconise de diminuer les financements.

PRÉCONISATION #8

Le CESE préconise qu'une information systématique et un accompagnement aux familles soient assurés sur l'existence des fonds sociaux élèves, que les procédures d'attribution soient facilitées et que le recours à ces fonds soit étendu à tous les élèves de l'école primaire jusqu'au lycée. Il conviendra de mesurer les effets de ces évolutions sur les familles et de déterminer les besoins d'ajustement des budgets alloués à ces fonds sociaux.

PRÉCONISATION #9

Le CESE préconise un plan d'urgence pluriannuel pour répondre aux besoins éducatifs des territoires ultramarins qui privilégie une adaptation des politiques éducatives aux réalités locales et aux besoins des territoires sur la base d'un diagnostic partagé entre l'État et les territoires. Il s'agit de rejoindre un niveau d'éducation équivalent à celui de la moyenne nationale en mobilisant les moyens humains et financiers nécessaires.

C - CONFORTER LES ACTEURS DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE AU CŒUR DES ENJEUX DE TRANSFORMATION DE L'ÉCOLE

PRÉCONISATION #10

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale organise nationalement et localement une concertation avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative pour améliorer le bien-être des élèves et des jeunes et leurs conditions de scolarisation (effectifs par classe, temps de transport, aides aux devoirs, restauration, santé physique et psychique, accès aux soins, emplois du temps, pédagogie différenciée, classe dehors et école hors les murs, aménagements des espaces, etc.).

PRÉCONISATION #11

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale fasse un bilan des pratiques de la vie démocratique au sein des écoles et des établissements scolaires.

Le ministère en charge de l'Éducation nationale doit renforcer la démocratie scolaire par une meilleure prise en compte de la parole et du rôle des élèves, dans leur diversité, au sein des écoles et des établissements. Cette démarche doit conforter leur apprentissage de la citoyenneté.

PRÉCONISATION #12

Le CESE préconise que la formation initiale des enseignantes et enseignants soit renouvelée pour permettre de sécuriser une entrée progressive dans le métier avec un haut niveau de savoirs disciplinaires, de compétences didactiques et pédagogiques, de niveau master. Cette formation universitaire doit notamment développer les compétences pour favoriser le travail en équipe et avec l'ensemble des acteurs de l'École.

PRÉCONISATION #13

Le CESE préconise que les plans de formation continue des enseignantes et des enseignants soient véritablement centrés sur leurs besoins, individuels et collectifs notamment au sein des écoles et des établissements, diversifiés, professionnalisants et certifiants. Ces plans doivent également former aux grands enjeux de transitions notamment écologique.

La formation continue doit être réalisée, organisée et intégrée aux obligations de service des enseignants et enseignantes et des formateurs et formatrices.

PRÉCONISATION #14

Le CESE préconise l'application dans toutes les écoles, collèges et lycées de la loi de 2013 avec la mise en place obligatoire d'un « espace-parents » à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués. Une charte permettra de définir le cadre de dotation des moyens financiers dédiés, l'accessibilité des parents à tout moment de la journée, une information à leur attention et une co-animation par des parents d'élèves et des membres volontaires de l'équipe éducative.

PRÉCONISATION #15

Le CESE préconise de conduire une véritable politique de reconnaissance et de valorisation du travail en équipe au sein des écoles et des établissements scolaires et des temps de concertation avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Ces différents temps doivent notamment contribuer à construire les projets pédagogiques et assurer un espace d'initiatives et de libertés d'organisation au service de la réussite de tous les élèves.

PRÉCONISATION #16

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale et les collectivités territoriales mettent en œuvre un plan de relance des projets éducatifs territoriaux (PEDT).

Ce plan de relance devra s'appuyer à la fois sur un bilan quantitatif et qualitatif des PEDT incluant l'ensemble des parties prenantes et notamment les financeurs, sur un bilan des activités péri et extrascolaires et sur des financements assurant leur existence et leur déploiement.

PRÉCONISATION #17

Le CESE préconise que le plan de restauration écologique des écoles incluant la rénovation énergétique du bâti scolaire annoncé en 2023 soit complété d'un engagement financier (plan financier pluriannuel) de l'État envers les collectivités territoriales et d'un plan d'aménagements des abords des infrastructures scolaires. Le principe d'une péréquation entre collectivités territoriales pour aider celles qui ont le moins de ressources financières doit aussi être organisé.

Le CESE préconise que ce plan soit renforcé par une concertation de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative en particulier les élèves afin de prendre en compte les impératifs environnementaux, de bien-être, d'accessibilité, de santé, de climat scolaire et d'égalité de genre.

D - RENDRE LES MÉTIERS DE L'ÉDUCATION NATIONALE ATTRACTIFS

PRÉCONISATION #18

Le CESE préconise un plan d'urgence de recrutement des enseignantes et des enseignants des premier et second degré. Ce plan doit prévoir une programmation pluriannuelle de recrutements permettant de mettre en œuvre toutes les missions de l'école, répondant à la pénurie de candidats aux concours, au déficit de remplacement des personnels et ainsi réduire le recours aux emplois précaires.

PRÉCONISATION #19

Le CESE préconise le vote d'une loi de programmation de revalorisation des rémunérations des enseignantes et des enseignants qui donne une perspective de carrière à celles et ceux qui entrent dans ces métiers et celles et ceux qui sont déjà en poste. Cette revalorisation devra permettre de rattraper au moins le retard pointé par l'OCDE.

PRÉCONISATION #20

Le CESE préconise un plan de recrutement et de revalorisation des personnels non enseignants de l'État et des collectivités territoriales qui participent tous à travers leurs missions à la réussite des élèves.

introduction

Le projet de l'École est un projet de société qui doit donc en définir le cap. En déterminer le rôle nécessite d'avoir en conséquence une vision partagée de ce futur. L'éducation des générations futures est ainsi un investissement sur l'avenir.

Si les apprentissages d'aujourd'hui porteront leurs fruits dans le temps, il est important d'élaborer dès à présent des réponses adaptées aux problématiques multiples et aux défis à la fois présents et à venir (difficultés économiques et sociales, dérèglement climatique et effondrement de la biodiversité, mutations numériques et technologiques, crise démocratique...).

Cette ambition interroge les finalités de l'École, ses missions et son fonctionnement, de l'école maternelle au lycée. Qu'il s'agisse d'élaborer une culture commune pour fabriquer du commun et faire société, permettre l'émancipation de chacun et chacune pour construire une société libre et démocratique, définir les connaissances et compétences à enseigner pour répondre aux besoins de la société, mettre en œuvre des pratiques pédagogiques variées comme la coopération et l'entraide entre pairs pour construire une société plus solidaire en lieu et place d'une compétition entre élèves aujourd'hui trop valorisée... Autant d'enjeux éducatifs qui participent d'un projet de société.

Les attentes des citoyennes et des citoyens sont fortes pour que l'École prépare les futures générations à faire face aux défis de demain. Mais aujourd'hui, la société ne s'accorde plus sur les missions qui doivent être celles de l'École. Ses demandes sont aussi parfois contradictoires plaçant l'École en tension. Ainsi, elle est mise en demeure de réduire les inégalités ou de créer davantage de mixité, alors que la société est profondément inégalitaire et n'assure pas la mixité sociale dans les territoires. Malgré un engagement fort au quotidien des personnels, les inégalités scolaires persistent et la société semble douter de son institution scolaire¹. Pourtant, des réussites sont évidentes comme l'élévation du niveau de connaissance de la population et l'émancipation individuelle et collective des futurs citoyens. L'École a fait progresser les élèves : le taux de réussite au baccalauréat a augmenté et celui d'élèves décrocheurs a diminué. Aujourd'hui, une personne sur deux est diplômée de l'enseignement supérieur. Pour autant, il n'y a jamais eu « d'âge d'or » de l'École et celle-ci n'a pas encore réussi sa démocratisation dans le sens où elle n'a pas réussi à rendre effective l'égalité du droit de chaque enfant à être éduqué ; elle peine à faire réussir tous les jeunes.

Pourtant c'est bien ce principe qui est assigné à l'École dans le Préambule de la Constitution de 1946 : « *la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.* »

L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Un droit à l'éducation pour toutes et tous que la France a confirmé en ratifiant la Convention internationale des droits de l'enfant² qui stipule que « *les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation [...]* », et ce, « *sans distinction aucune [...]* ». Inscrite aux frontons des édifices, la promesse républicaine de garantir l'égalité reste un défi pour un système éducatif où les inégalités scolaires restent fortes et corrélées aux inégalités sociales. Le poids de l'origine sociale sur les parcours scolaires est supérieur en France par rapport aux autres pays de l'OCDE. Lorsqu'on est de milieu défavorisé, on a clairement moins de droits à la réussite que dans tous les autres pays qui nous sont comparables. La réalité de l'École n'est pas la même pour tout le monde, elle peut être différente aussi selon les territoires. Une situation qui crée de la défiance à l'égard des institutions et met à mal la cohésion sociale.

Le CESE estime qu'il est urgent de placer les questions éducatives au cœur des enjeux actuels. Parler de « *Réussite à l'École, réussite de l'École* » revient à poser la double problématique de réussite individuelle et collective et d'affirmer que l'une ne va pas sans l'autre pour y parvenir. La réussite de l'École serait de permettre à chacun et chacune de trouver, tout au cours de son parcours scolaire, de l'école maternelle au lycée, les conditions d'accueil, de scolarisation et les instruments de sa réussite aussi bien personnelle que professionnelle.

¹ <https://www.senat.fr/rap/r21-543/r21-5432.html>

² Articles 2 et 28 Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989.

Un enjeu vital, car apprendre ne s'arrête pas avec la fin de la scolarité. Posséder aujourd'hui une solide formation initiale est indispensable pour pouvoir s'inscrire dans une formation tout au long de sa vie. La réussite de l'École est également la capacité de la société à répondre à ses besoins par l'éducation et la formation. Un moyen aussi de fabriquer du commun, d'assurer le vivre ensemble.

Les orientations stratégiques³ du CESE définies en 2021 posent la question de savoir comment l'École répondra aux défis du XXI^e siècle : « *notre système éducatif et nos politiques associatives, sportives et culturelles permettront-ils à chaque personne d'être suffisamment créative pour ne pas subir les transformations et contribuer à inventer le monde qui vient ?* ».

Déjà en 2002⁴, le CESE écrit : « [...] *il s'agit aujourd'hui de mettre en place les moyens nécessaires pour garantir le droit à la réussite scolaire pour tous, quelle que soit la catégorie sociale* ».

En 2011, « *Le Conseil économique, social et environnemental tient à souligner l'urgence de renouer avec une véritable ambition éducative et un effort constant qui garantissent une augmentation effective et régulière du niveau d'éducation et de qualification de la population.* ». Enfin, en 2015, le CESE rappelle « *qu'il est essentiel de se préoccuper de la réussite de tous. Permettre à tous les enfants, à tous les jeunes de devenir un jour des citoyens dans une démocratie, pleinement insérés dans la société, tel est le défi que l'école doit relever* ». Ces objectifs restent toujours à atteindre.

Le présent avis s'appuie sur une contribution de la Délégation aux Outre-mer du CESE⁵, sur les contributions de 11 CESER⁶ ayant participé aux travaux de la commission de l'Éducation, de la Culture et de la Communication et sur les échanges avec les citoyennes et citoyens rencontrés dans les territoires et lors de la journée délibérative du 21 novembre 2023 organisée au CESE⁷.

3 Orientations stratégiques du CESE, mandature 2021-2026, 26 octobre 2021.

4 Trois avis du CESE : (1) *Favoriser la réussite scolaire*, rapporteure : Mme Claude Azéma, octobre 2002. (2) *Les inégalités à l'école*, rapporteur : M. Xavier Nau, septembre 2011.

(3) *Une école de la réussite pour tous*, rapporteure : Mme Marie-Aleth Grard, mai 2015.

5 Cette contribution est en annexe du rapport joint à cet avis.

6 Les 11 CESER concernés sont les suivants : CESER Normandie, CESER Pays de la Loire, CESER Bretagne, CESER Grand Est, CESER Centre Val de Loire, CESEC Corse, CESER Hauts-de-France, CESER Réunion, CESER, Guadeloupe, CESER Région Sud, CESER Ile-de-France.

Un encart, page 102, dans le rapport fait la présentation de ce partenariat. Les contributions écrites des CESER sont disponibles sur le site Internet du CESE.

7 Cette journée a été organisée à partir de trois déplacements dans les collèges Marie-Curie et Gérard Philipe (à Paris), au lycée Raymond Queneau (à Yvetot en Seine-Maritime) et aux écoles Vayssières (à Marseille). Elle a réuni 52 participants et participantes (enseignant.es, personnels de direction, personnel administratif et technique, élèves, représentant.es de parents d'élèves, élus, représentant.es d'associations...). Un encart, page 138, dans le rapport fait la présentation de cette journée.

L'École est à l'image de la société actuelle. Elle n'est pas isolée des fractures et des problématiques qui la traversent. Les inégalités scolaires se forgeant déjà en dehors de l'École, des politiques publiques complémentaires à celle de l'École doivent être mobilisées : culture, logement, transport, environnement, santé... Et l'ensemble des acteurs doit être mieux associé pour les co-construire dans les territoires. Parallèlement, une transformation profonde du système éducatif doit être engagée pour assurer la réussite de toutes et tous les élèves.

Il est urgent pour cela de définir un nouveau projet pour l'École et d'opérer un changement de paradigme : rompre avec un système méritocratique pour aller vers un système qui assure réellement la réussite de tous et toutes les élèves.

L'enjeu est double : offrir à tous les jeunes la possibilité de devenir des citoyens et citoyennes capables de comprendre le monde et d'y agir pour faire société.

L'École est le creuset de la société future. Le projet de l'École c'est de manière explicite ou implicite un véritable projet de société qui pour le CESE doit être mené de manière démocratique. Participer à ce débat, c'est l'ambition de cet avis.

PARTIE 01

État des lieux

La dernière enquête PISA de 2023 montre que le niveau moyen des élèves français est comparable à celui des autres pays de l'OCDE. Mais cette moyenne cache des écarts importants entre les meilleurs élèves et les moins bons, écarts qui s'accroissent de plus en plus. L'École doit agir sur les inégalités scolaires,

en lien avec d'autres politiques publiques complémentaires à celle de l'École, qui contribuent à réduire les inégalités sociales. Cela suppose également une meilleure coordination de tous les acteurs (personnels de l'Éducation nationale, élèves, parents, associations, collectivités...) dans les territoires.

A. Redéfinir un projet pour l'École

L'OCDE constate que la France reste l'un de ces pays où l'acquisition des compétences à 15 ans est la plus liée au milieu social. Une corrélation entre les résultats scolaires et le milieu social qui s'observe aussi à travers le choix des filières des jeunes. Si la part des élèves par génération obtenant le baccalauréat a fortement augmenté, atteignant 79 % en 2023⁸ (pour 5 % en 1950 et 65 % en 2010), elle est liée essentiellement à la filiarisation des baccalauréats (développement des bacs professionnels), avec des clivages sociaux importants entre ces filières. En effet, 70 % des enfants d'ouvriers ont un baccalauréat professionnel ou technologique et 75 % des enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général⁹.

Les parcours scolaires et l'orientation des élèves sont en France davantage déterminés par leur origine sociale que par leur choix et leurs compétences. Des enfants de milieux défavorisés et particulièrement ceux issus de familles en situation de pauvreté sont exclus de fait, dès le plus jeune âge, des parcours ordinaires de scolarisation et se retrouvent rapidement dans des classes types SEGPA ou d'institutions comme les IME. Cela ne leur permet pas de développer leurs apprentissages à égalité des autres. Un ou une jeune peut-il ou peut-elle considérer comme une réussite l'obtention d'un diplôme qui lui a été imposé lors de son orientation ?-

8 DEPP, L'état de l'École 2023, octobre 2023, page 6.

9 Camille Peugny, *Le destin au berceau, inégalités et reproduction sociale*, Seuil, 2013. Jean Paul Delahaye, *L'École n'est pas faite pour les pauvres*, pour une école républicaine et fraternelle, Le bord de l'eau, 2022.

Si la France est la septième puissance économique mondiale, l'enquête PISA montre que « *l'école française réussit aux élèves les plus favorisés*¹⁰ ». Or un jeune sur six est en situation de pauvreté. Plus de 10 % des élèves vivent dans des conditions de grande pauvreté. De fait, 30 % des élèves, massivement issus des milieux populaires, sont en difficulté à l'École¹¹. Leurs conditions de vie sont autant de situations d'insécurité cumulées (logement, santé, alimentation...), alors que ce sont des droits fondamentaux. Ces insécurités empêchent leurs apprentissages. Leur vécu, non pris en compte, se traduit par une non estime de soi et parfois par un conflit de loyauté difficile à dépasser. Quand le vécu est trop différent entre l'École et la famille ou le quartier, l'enfant peut être amené à bloquer sur des apprentissages pour ne pas trahir son milieu. Il se sent, de manière implicite, mis en demeure de choisir entre les valeurs de l'École et celles de sa famille¹².

Si les inégalités se forgent en dehors de l'École, celle-ci les reproduit et parfois les amplifie. Le droit constitutionnel qui dispose que « *la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture*¹³ » n'est de fait pas respecté. Cette situation n'est plus acceptable, il est urgent de trouver des solutions.

Face aux difficultés scolaires persistantes, on assiste à l'émergence de propositions multiples : classement des établissements invitant les familles à choisir parmi eux, prolifération d'articles

de presse, d'ouvrages révélant les « *meilleures stratégies* » pour obtenir de bons résultats, multiplication de cours privés, recours à des coaches éducatifs, multiples dispositifs d'accompagnement notamment en ligne... Cette marchandisation de la réussite à l'École renforce les inégalités. Difficile pour les familles, qui en ont la possibilité et les moyens, d'y résister tant l'enjeu de la réussite de leur enfant leur paraît légitime. Les inquiétudes de certaines familles par rapport au déclassement social et à l'insertion professionnelle de leurs enfants provoquent des stratégies individuelles comme le refus de la mixité sociale. Laisser cette situation en l'état, c'est accepter que l'École publique soit assignée à ne pas remplir correctement sa mission. C'est accepter aussi que les inégalités entre les jeunes, entre les familles se maintiennent, voire progressent.

L'École est quant à elle sous pression. On lui demande beaucoup sans prendre le temps d'un réel diagnostic, ni considérer les nombreux aléas politiques qui la fragilisent. Elle se trouve alors en tension entre des demandes multiples et des injonctions contradictoires comme assurer la réussite des élèves dans un système éducatif qui n'est pas organisé pour atteindre cet objectif ou encore faire mixité alors que la société elle-même n'est pas organisée pour cela. En conséquence, la société semble douter de la capacité de son institution scolaire à remplir ses missions. Elle ne s'accorde pas pour autant sur leur priorisation et leur articulation. A cela s'ajoute le poids des évaluations (des

¹⁰ <https://inegalites.fr/pisa>

¹¹ Camille Peugny, *Le destin au berceau, inégalités et reproduction sociale*, Seuil, 2013. Jean Paul Delahaye, *L'École n'est pas faite pour les pauvres*, pour une école républicaine et fraternelle, Le bord de l'eau, 2022.

¹² Recherche CIPES (choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation), l'égalité dignité des invisibles, quand les sans voix parlent de l'école, Marie Aleth Gard.

¹³ Préambule de la Constitution de 1946.

élèves et de l'École) qui pèsent sur le système éducatif bien plus que les apprentissages eux-mêmes. En ce qui concerne les notes, si elles ne sont pas essentielles pour apprendre, elles deviennent trop souvent, pour les élèves, leurs familles ou pour le système éducatif, l'objectif à atteindre et encouragent la compétition entre les élèves en prenant le risque de laisser de côté les élèves qui n'obtiennent pas les meilleures notes. Une démesure qui n'est pas surprenante dans une société elle-même empreinte de l'objectif de performance. Il est temps de clarifier les finalités de l'École et de passer d'une École de la compétition à celle de la coopération.

Aujourd'hui, l'École est sous les feux de l'actualité. Le Gouvernement a annoncé un « *Choc des savoirs* » pour relever le niveau des élèves. Un projet qui se déclinera à partir de la rentrée scolaire de 2024, en plusieurs mesures : groupes de niveau au collège, validation du brevet pour le passage en seconde, possibilité de redoublement, refonte des programmes du primaire, labellisation des manuels scolaires... mesures auxquelles s'ajoutent celles du Pacte enseignant¹⁴, déjà effectif, la réforme de la voie professionnelle¹⁵ et la réforme de la formation initiale des enseignantes et enseignants à venir. Ces annonces, dans la philosophie de la loi de 2019 *Pour une école*

de la confiance, continuent de bouleverser le système éducatif. Mais ces dispositions peinent à convaincre les personnels comme certains parents. Les représentants et représentantes des personnels de l'ensemble des organisations syndicales les ont rejetées en Conseil supérieur de l'éducation (CSE). La mesure des groupes de niveaux prévus en français et mathématiques en classe de 6^e et 5^e est particulièrement contestée et constitue pour les organisations syndicales une « *rupture d'égalité* » en organisant un tri social des élèves sans remédier pour autant à la question des inégalités scolaires. « *Les solutions apportées par le gouvernement sont plus individuelles que structurelles* » selon le sociologue Pierre Merle, pour qui « *la réussite scolaire ne dépend pas d'un élève en particulier mais des conditions d'apprentissage telles que le nombre d'élèves par classe et les pédagogies mises en œuvre*¹⁶ ». Cette logique de l'isolement de l'élève dans son rapport au savoir et de segmentation ou d'homogénéisation des groupes de niveau a déjà été essayée par le passé ou dans d'autres pays et a été clairement analysée comme inefficace voire aggravant la situation. Elle fait fi notamment des éléments de la recherche en éducation¹⁷ sur l'importance du groupe de pairs et de la coopération

14 Mis en place à l'été 2023, le Pacte enseignant permet aux enseignants volontaires des écoles, collèges et lycée, de travailler davantage contre rémunération en effectuant, par exemple, des missions complémentaires en plus de celles habituelles ou encore des remplacements de courte durée de leurs collègues absents.

15 Elle a débuté à la rentrée 2023.

16 Revue *POUR* n°256, avril 2024.

17 <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdge.pdf>

entre élèves pour apprendre. En imposant un modèle d'organisation pédagogique, ces mesures entraîneront très certainement une perte de liberté pédagogique, d'expertise professionnelle et d'autonomie des équipes éducatives et enseignantes.

Nous pouvons définir la réussite à l'École comme la possibilité donnée à chacun et chacune, dès le plus jeune âge, de devenir acteur et actrice de ses choix personnels et professionnels. Cet objectif sera atteint par l'acquisition de savoirs, de compétences, par l'accès à la culture, l'émancipation, le développement de l'esprit critique et de sa propre opinion, la compréhension du monde et la capacité d'y agir, le renforcement de l'estime de soi et la nécessité d'être reconnu aux yeux des autres pour trouver sa place et apprendre à vivre en société. Mais réussir à l'École ne relève pas de la seule responsabilité individuelle. On peut vouloir mais ne pas pouvoir, voire être empêché si les conditions ne sont pas créées. Pour cela, l'École doit donc être repensée dans ses contenus et réorganisée dans son fonctionnement. Cela commence dès l'école maternelle et des efforts plus conséquents doivent être faits pour conforter le rôle de l'école primaire. La scolarisation des enfants de 2 ans doit être développée notamment pour les enfants en situation de pauvreté comme l'a déjà préconisé le CESE¹⁸.

Permettre aux jeunes de réussir, c'est aussi leur permettre d'exprimer leurs aspirations, de choisir leur orientation et non de la subir. A cet effet, ils pourraient

notamment bénéficier davantage des expériences métiers des parents d'élèves et des expériences associatives et d'entreprises par le biais de présentation en classe de primaire, collège et lycée.

Tout cela implique un fonctionnement différent du système éducatif. Les trois voies du lycée doivent être reconnues de façon égale avec des passerelles de l'une à l'autre dans le cadre d'une orientation choisie par les élèves. Le lycée professionnel qui concerne 1/3 des lycéennes et lycéens doit être reconnu à sa juste importance.

La réussite de l'École est pour une société un moyen de créer du collectif et de l'engagement, de se doter d'une communauté de destin. C'est aussi avoir la capacité de former des citoyens éclairés et en lien avec les autres en capacité de répondre aux multiples défis actuels et à venir de la société (économiques, sociaux, environnementaux et culturels).

L'éducation et la formation sont des outils essentiels pour y parvenir. Les enjeux de la transition écologique qui s'imposent face aux changements climatiques et à l'effondrement de la biodiversité appellent à développer la coopération, l'autonomie, l'imagination, la sobriété, le respect du vivant. Ces compétences et valeurs ne se limitent pas à la sensibilisation ou à l'attention sur le bâti scolaire. Elles induisent également de revoir les objectifs et composantes d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de la maternelle au lycée.

<https://www.esf-scienceshumaines.fr/education/368-la-cooperation-ca-s-apprend.html>

18 Les inégalités à l'école, rapporteur : M. Xavier Nau, septembre 2011. Une préconisation de cet avis indique en page 20 que « l'Éducation nationale doit en particulier conforter l'école maternelle dans sa mission et favoriser la socialisation dès 2-3 ans ». Une école de la réussite pour tous, rapporteure : Mme Marie-Aleth Grard, mai 2015. En page 74, la première préconisation de ce dernier avis est la suivante : « Le CESE demande que soit garantie, comme le précisent les textes officiels, pour tout enfant une place en école maternelle dans de bonnes conditions, et dès 2 ans, prioritairement dans les quartiers définis en Réseau d'Éducation prioritaire (REP et REP+) ainsi que dans les territoires à faible densité le nécessitant ».

Il est temps aujourd'hui de changer de paradigme pour l'École. L'âge d'or d'une école égalitaire est un mythe tout comme l'idée que l'École puisse corriger les aspects les plus négatifs de la société. Le principe d'égalité des chances est trompeur car il n'assure pas l'effectivité du droit à l'éducation ni à la réussite de l'élève. Il le met en demeure d'assurer lui-même sa réussite. Or, il revient à l'École de l'accompagner pour y parvenir. Car la réussite scolaire est un enjeu individuel autant que collectif.

La société doit se départir d'un modèle éducatif fondé principalement sur la sélection des élites qui n'est ni juste socialement ni pertinent pour répondre aux différents besoins de la société. Elle doit redéfinir un projet d'École qui se fixe l'objectif d'obligation de réussite pour tous et toutes les élèves de l'école maternelle au lycée. En conséquence, c'est une profonde transformation du système éducatif qu'il faut opérer. La société doit se saisir de cet enjeu par un débat démocratique.

B. Engager des politiques publiques complémentaires à l'École

Les inégalités scolaires sont pour une grande part le fruit des inégalités de conditions de vie (transports, revenus, logement, alimentation, etc.) et d'accès à des activités enrichissantes sur le temps libre (sportives, culturelles, centres de loisirs et colonies de vacances, etc.). La crise de l'École est, de fait, révélatrice des crises sociales et économiques et de l'abandon de politiques sociales ou de loisirs ambitieuses et adaptées. Les crises écologique, économique, sociale, démocratique... impactent l'École. Pour réduire les inégalités scolaires, il faut donc chercher aussi à résorber les inégalités dans la société. Or aujourd'hui, trop de politiques publiques, nécessaires pour conforter le rôle de l'École, comme celles de l'implantation des services publics dans les territoires, du logement, de la santé ou encore de la culture sont en recul et voient leur budget contraint.

Les politiques d'aménagement du territoire, depuis les années 1970, ont favorisé notamment en région parisienne la ségrégation sociale. Des orientations politiques récentes comme les lois et projets de loi Kasbarian présentent le risque de la conforter.

Il faut également penser les problématiques du monde à venir et mettre en place des politiques éducatives pour y répondre. Ainsi, l'éducation est un outil essentiel pour réussir les transitions nécessaires et engager nos sociétés vers un modèle de développement humain durable. Répondre aux enjeux de la transition écologique implique un engagement fort de l'État et des collectivités territoriales pour améliorer les conditions de scolarisation des élèves, les accompagner dans la prise de conscience de leur lien fondamental avec la nature, comprendre et mesurer les enjeux et les impacts de leurs choix sur l'environnement.

De même, le développement de politiques et d'actions culturelles dans tous les territoires est important tant il est avéré que c'est un élément essentiel dans la réussite scolaire des élèves.

La réduction des inégalités sociales doit être l'objectif de toutes les politiques publiques. Elle passe par la restauration des liens sociaux dans les territoires. Il est nécessaire pour cela de penser une meilleure complémentarité de ces politiques entre elles. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) relève que « *la ségrégation sociale des collèves n'est pas seulement liée aux politiques éducatives mais intègre aussi celles du logement ainsi que les conséquences des mobilités géographiques des familles*¹⁹ ».

Cela confère un rôle particulier non seulement à l'État mais aussi aux collectivités territoriales et aux associations. L'accueil des élèves en dehors du temps scolaire est assuré à 45 % par les associations et à 55 % par les collectivités territoriales²⁰. Les territoires sont un espace géographique et juridique, des lieux de vie économique, sociaux, culturels. Si l'action éducative touche beaucoup de secteurs au niveau national comme local, les différentes politiques éducatives s'additionnent, s'ignorent, se percutent parfois plus qu'elles ne s'articulent entre elles. Elles se réfléchissent encore trop en silo (sport, culture, loisirs, enseignement scolaire) et pour des publics différents (petite enfance, enfance, jeunes). Aujourd'hui, aucune structure n'est chargée de conjuguer ces politiques publiques entre elles. Sur le plan de l'éducation, rien n'est

prévu pour cela. Les différents acteurs (personnels, parents, élèves, élus et élus, représentantes et représentants d'associations) affirment vouloir travailler ou dialoguer ensemble car ils mesurent l'importance de cette concertation sur la réussite des élèves. Cependant, ils assurent se côtoyer plus que de travailler réellement ensemble. Un fait renforcé par des instances qui, si elles existent à tous les niveaux, sont plus des lieux d'information et de consultation que de décisions réduisant ainsi la qualité d'échanges et le poids des différents acteurs. Il faut davantage coordonner les politiques publiques, qu'elles soient mises en œuvre par les collectivités territoriales ou par l'État : faciliter le dialogue entre les différents acteurs est un outil qui reste à inventer. Une approche éducative plus globale prenant en compte l'ensemble des acteurs éducatifs autour de projets est indispensable pour garantir une véritable continuité éducative. La mise en place des cités éducatives est une des tentatives de réponse, mais qui peut aussi renforcer des inégalités²¹.

La question des rythmes scolaires reste entière avec l'articulation des temps de vie des élèves, de loisirs, sportifs et culturels, des temps d'apprentissage, des temps de vie et de travail des parents, des temps familiaux... Ainsi 25 % du temps disponible des enfants et adolescents relève des temps et lieux tiers, 32 % du temps scolaire (devoirs compris) et 30 % d'un temps du « faire » en famille (repas et loisirs partagés en famille, activités à la maison), auxquels peuvent s'ajouter des temps à la maison sans activité partagée avec sa famille²².

19 Note d'information de la DEPP n°24.19 de mai 2024.

20 Entretien avec M. Arnaud Tiercelin, vice-président CNAJEP et directeur des relations institutionnelles et partenariales de la Ligue de l'enseignement, 27 mars 2024.

21 <https://www.vie-publique.fr/en-bref/285159-cites-educatives-enjeux-obstacles-bilan-depuis-2019>.

22 Les temps et les lieux tiers des enfants et des adolescents hors maison et hors scolarité, rapport adopté le

Cette question suppose un bilan de la réalité et de la qualité de l'offre de ces temps d'éducation hors de l'école dans les territoires et une réflexion sur la construction de projets prenant en compte les besoins des élèves. Il faut rappeler que pour de multiples raisons tant d'organisation institutionnelle, de politiques publiques, que de manque de moyens ou d'autres freins, les familles les plus précaires ont peu d'accès aux loisirs. Aujourd'hui, le projet de réduction des vacances des élèves les plus en difficulté à l'école ne semble traiter la question qu'en termes de temps et non de qualité de ce temps. Ce n'est pas plus d'École qu'il faut aux élèves en difficulté mais mieux d'École. Le droit aux vacances et de pouvoir mener des activités culturelles, sportives et de loisirs est indispensable y compris pour vivre mieux à l'École et y avoir de meilleurs résultats. Ces activités sont essentielles pour élargir les horizons et pouvoir mieux se projeter. Le rapport au temps et à l'espace sont socialement différenciés²³. Il faut donc donner les moyens aux associations permettant d'offrir à ces jeunes des vacances, des loisirs, du sport et de la culture pour vivre ensemble, éprouver du plaisir et apprendre autrement.

Il est nécessaire d'en finir aussi avec un recours parfois à des « prestataires » d'activités éducatives et d'aller vers plus de co-construction de projets éducatifs entre les différents acteurs. Ce qui implique une reconnaissance du rôle des différents acteurs dans la réussite de tous et de toutes. Ce qui exige plus de temps pour les acteurs pour construire ces projets. Tout ce qui favorise la co-construction des politiques éducatives et les projets éducatifs de territoire doit être encouragé. Dans d'autres pays européens, l'École est davantage vue comme un lieu de vie. L'École n'est pas le seul lieu d'éducation des enfants et des jeunes. La famille, première éducatrice de l'enfant, et les associations offrent autant de moments d'éducation qui peuvent favoriser la réussite scolaire. Mobiliser tous ces acteurs dans un cadre territorial pour construire ensemble des initiatives et des projets éducatifs est nécessaire. Il faut créer les conditions de l'interconnaissance des acteurs et de la création de partenariats pérennes. Les projets éducatifs territoriaux, tel que le PEDT, sont des outils pour cela et doivent être développés.

20 février 2018, Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA). Calcul Conseil enfance - HCFEA sur la base de données Insee élaborée pour le Conseil (enquêtes Emplois du temps relatifs aux 11-17 ans). Temps disponible calculé sur 24 heures auxquelles on retire les temps de sommeil et d'hygiène. Il n'y a pas de données précises sur les 3-10 ans.

23 Nicolas Duvoux, *l'avenir confisqué, inégalités de temps vécu, classes sociales et patrimoine.*

C. Faire mieux société

La société est aujourd'hui fracturée et se retrouve en difficulté pour réellement vivre ensemble. L'École n'est pas indifférente à cet état de la société : inégalités sociales notamment résidentielles et culturelles, angoisse face aux transformations en cours comme le dérèglement climatique, insécurité dans certains quartiers, crises économiques, conflits internationaux... Autant de situations et de sujets qui impactent l'École, de débats de société qui s'invitent en son sein. Cela provoque parfois des tensions, détériorant le climat scolaire voire compliquant l'enseignement lorsque par exemple les valeurs et/ou convictions et les attentes sont différentes entre la famille et l'École. La difficulté scolaire n'est pas circonscrite aux quartiers prioritaires de la ville, elle concerne des élèves de tous les établissements. Et elle est particulièrement importante dans certains territoires ultramarins.

Les enfants, adolescentes, adolescents et jeunes adultes doivent déjà composer avec ces crises. 74 % des Françaises et des Français estiment que l'éducation à la nature et à l'environnement n'est pas suffisamment développée en France aujourd'hui²⁴. Les instruments de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) permettent de favoriser l'engagement citoyen sur les questions de transition écologique. C'est dès l'enfance que doit être prise l'habitude et le goût du contact avec la nature.

La question de la mixité dans la société se pose. L'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP) la définit ainsi : « *l'idée de coexistence dans un même espace de groupes sociaux aux multiples caractéristiques différentes. La mixité sociale fait donc référence aux mélanges de classes et groupes sociaux et peut concerner tous les domaines de la vie sociale*²⁵ ». L'École doit y jouer un rôle. La carte scolaire est un outil important pour faire de la mixité entre les différents publics scolaires et ce dès l'école primaire. La carte de l'éducation prioritaire doit aujourd'hui être révisée pour prendre en compte les évolutions sur les territoires. Mais la mixité sociale à l'École suppose qu'il y ait davantage de mixité sociale dans toute la société. Comment demander à l'École de faire mixité alors que la société elle-même ne le fait pas ? Il est donc nécessaire de construire des politiques publiques complémentaires aux politiques éducatives que ce soit en matière économique, sociale, d'aménagement du territoire, de logement... Une récente note du CEREQ²⁶ indique que « *la mixité sociale produit des effets positifs sur la réussite scolaire, mais aussi sur l'insertion professionnelle, et plaiderait pour une réduction de la ségrégation sociale sur les bancs de l'école, du collège et du lycée* ». La mixité sociale et scolaire est une nécessité pour la cohésion sociale et le renforcement démocratique. Elle est bénéfique à tous les élèves en leur permettant d'être plus ouverts aux autres et au monde.

24 IFOP pour FNE, H&B, la SNPN, la SFDE, la LPO, la SHF et l'ASPAS, janvier 2022.

25 *Les enjeux de la mixité sociale en France – Fiches repère*, INJEP, mars 2019.

26 *Origine sociale, diplôme et insertion professionnelle : la force des liens*, Bref n°452, CEREQ, mai 2024.

Les collectivités territoriales interviennent à la hauteur de 30 % des dépenses dans le total des dépenses publiques pour l'enseignement scolaire. Ayant une bonne connaissance de leur territoire, des besoins de la population, de leurs difficultés, les collectivités territoriales ont un rôle particulier à jouer dans la lutte contre les inégalités et pour favoriser les mixités. Pour permettre aux collectivités de mieux jouer leur rôle, des instances de réelle concertation à tous les niveaux des territoires et des organismes d'observation et d'évaluation doivent être mis en place.

La loi²⁷ assigne au système éducatif l'objectif de mixité sociale. Le service public d'éducation comprend les écoles et établissements publics et ceux privés sous contrat²⁸. Une famille sur deux scolarise son enfant dans le privé à un moment de son parcours scolaire²⁹. Souvent par choix en fonction de leurs convictions mais aussi parfois pour tenter de

contourner les dysfonctionnements du public (enseignants non remplacés, effectifs par classe trop chargés, éloignement de l'école ou de l'établissement du lieu d'habitation...). Depuis plusieurs mois, du protocole d'accord conclu entre l'ancien ministre de l'Éducation nationale Pap Ndiaye et le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC)³⁰ au rapport de la Cour des comptes³¹ ou encore aux récentes propositions de lois parlementaires³², la demande faite à l'enseignement privé pour participer à la mixité sociale est de plus en plus forte. Aujourd'hui, les établissements privés scolarisent 22 % des collégiens. 16,6 % de ces élèves sont issus de familles défavorisées contre 40 % dans le public³³. Ces propositions de loi appellent notamment à rendre obligatoire la prise en compte de l'Indice de Position Sociale³⁴ dans le modèle d'allocation de moyens et de moduler les subventions des collectivités locales sur la base de cet indicateur.

27 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

28 Article L. 111-1 du code de l'éducation.

29 Financement public de l'enseignement privé sous contrat. Rapport d'information, commission des affaires culturelles de l'éducation. Rapporteurs MM. Paul VANNIER et Christopher WEISSBERG, 2 avril 2024. Voir l'introduction.

30 Protocole d'accord relatif au plan d'action favorisant le renforcement des mixités sociale et scolaire dans les établissements d'enseignement privés associés à l'État par contrat relevant de l'enseignement catholique signé le 17 mai 2023.

31 Cour des comptes, L'enseignement privé sous contrat, juin 2023.

32 Proposition de loi visant à autoriser la puissance publique à conditionner les subventions accordées aux établissements privés sous contrat à des critères de mixité sociale et scolaire, portée par le sénateur Pierre Ouzoulias et plusieurs ses collègues, déposée au Sénat le 3 avril 2023.

33 Proposition de loi visant à instaurer une mixité sociale au sein des collèges, portée par le sénateur Yan Chantrel, déposée au Sénat le 19 janvier 2024. Proposition de loi visant à favoriser la mixité sociale et scolaire au sein des établissements scolaires, portée par la députée Fatima Keloua Hachi, déposée à l'Assemblée nationale le 28 mai 2024.

34 Evolution de la mixité sociale des collèges, Note d'Information de la Depp, n° 24.19, mai 2024.

34 L'Indice de position sociale (IPS) d'un établissement scolaire est un indicateur calculé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale. Ce dernier résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans l'établissement. L'IPS permet ainsi de rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements, mais aussi à l'intérieur de ces mêmes établissements.

L'École n'est pas un sanctuaire. L'actualité relève nombre d'incidents, de faits de violence, de discriminations, d'agressions ou encore de faits de harcèlement qui fragilisent un peu plus l'École. Ces faits se confondent avec d'autres faits divers qui ont lieu en dehors de l'École. Un rapport d'information du Sénat³⁵ indique qu'en 2023, 900 enseignantes et enseignants ont été menacés avec une arme. Aujourd'hui, la mise en avant des faits de violence de certains jeunes vise à stigmatiser toute la jeunesse. L'image d'une jeunesse dangereuse est ainsi confortée tant par le relai médiatique des faits de violences que par les discours politiques qui les instrumentalisent. C'est particulièrement le cas pour les jeunes des quartiers populaires. Ces événements ne sont pas sans rapport avec l'École. Le Premier ministre³⁶ a appelé à construire une « *École du civisme* ». Une concertation est actuellement lancée par la ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse pour provoquer un « *sursaut d'autorité* ». Or, en réduisant l'autorité à une recherche de civisme – supposé moindre chez les jeunes que dans le reste de la société - ou d'obéissance de l'enfant vis à vis des adultes, cette quête d'un sursaut d'autorité occulte l'ensemble des problématiques propres à la relation éducative.

Marco Oberti relève que dans les récentes annonces du Premier ministre, l'autorité semble la réponse unique. « *Or, s'il ne faut pas négliger la responsabilité individuelle, celle-ci ne peut pas être déconnectée des environnements sociaux. Gabriel Attal ne fait aucune allusion aux phénomènes de ségrégation socio-résidentielle et scolaire, pourtant*

*si cruciaux [...] »*³⁷. Les inégalités sociales, scolaires, la ségrégation résidentielle... créent un sentiment de défiance et d'injustice de la part de nombreux jeunes et de leurs familles. 40 % des jeunes des quartiers prioritaires de la ville sont en situation de pauvreté, soit trois fois plus que la moyenne nationale et 6 enfants sur 10 sont issus de la pauvreté contre 2 sur 10 en moyenne nationale. Si cette situation convoque l'École pour qu'elle y prenne sa part cela ne peut pas se faire sans d'autres politiques publiques comme celles de prévention sociale, de santé, d'accès au sport et à la culture... L'enseignement des valeurs de la République ne peut être efficace que si la réalité sociale vécue n'apporte pas un démenti de ce qui est enseigné. D'un point de vue éducatif, l'autorité ne se décrète pas³⁸. Elle procède de processus éducatifs plus complexes mettant en jeu statut, relation et compétences. L'enjeu est de gagner une adhésion volontaire à une autorité garante d'une protection individuelle et d'un vivre ensemble. Il est urgent d'installer partout un climat de sérénité pour apprendre et faire société ensemble dès le plus jeune âge. C'est aussi un enjeu démocratique pour la société tout entière. Pour favoriser cette cohésion sociale et territoriale, la création de communs est indispensable dès le plus jeune âge à l'école maternelle. C'est tout l'enjeu de la culture commune à l'École. Cela suppose que la société soit en capacité de la définir.

35 Sénat, *Rapport d'information sur le signalement et le traitement des pressions, menaces et agressions dont les enseignants sont victimes*, rapportés par MM. François-Noël Buffet et Laurent Lafon, mars 2024.

36 Discours de Viry-Châtillon -18 avril 2024.

37 Interview de M. Marco Oberti, sociologue, dans le journal Le Monde du 19 avril 2024.

38 Robbes : <https://www.cairn.info/revue-specificites-2011-1-page-199.htm>

Un bilan chiffré de la DEPP³⁹ montre qu'en termes de « climat scolaire », la France est en deçà de la moyenne des pays de l'OCDE : 50 % des élèves constatent du bruit et de l'agitation contre 30 % dans la moyenne OCDE ; plus d'un tiers des enseignantes et enseignants français se disent contraints par le maintien de la discipline. Par contre, les élèves ont davantage un sentiment de sécurité à l'intérieur qu'à l'extérieur de leur établissement. L'idée du bien-être à l'École est dans les textes officiels seulement depuis 2013. Le climat scolaire joue un rôle important sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Les conditions de scolarisation, la connaissance et la compréhension du vécu des élèves et de leurs familles notamment les plus précaires ainsi que de leurs représentations, l'aménagement des espaces et des locaux, le regard positif et bienveillant sur les élèves, les conditions de travail améliorées des personnels, l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS)... sont autant de facteurs qui doivent y concourir.

L'éducation à la diversité implique enfin de mieux intégrer les élèves en situation de handicap. Nous sommes passés de 150 000 élèves intégrés en milieu ordinaire en 2005 à 273 600 aujourd'hui.

Pour réussir cette nécessaire intégration, des conditions sont nécessaires comme la réduction des effectifs dans les classes, des aménagements de locaux, une formation accrue et un accompagnement des personnels...

Pour réussir à assurer l'ensemble de ces missions, un autre regard doit être porté sur le fonctionnement de l'École et sur la place et le nombre d'adultes présents dans les écoles et les établissements. Si le modèle une classe/un enseignant est aujourd'hui dépassé, travailler autrement suppose des moyens humains augmentés, un changement de paradigme et une évolution des pédagogies. Les enseignantes et enseignants ne sont pas formés aux questions qui se posent bien au-delà des questions éducatives et pédagogiques. Pour prendre en charge des élèves en difficultés scolaire et sociale, il est donc utile de renforcer les équipes de différents personnels (assistants sociaux, infirmières, médecins, CPE, psychologues scolaires, personnels de rééducation, Rased⁴⁰, AESH⁴¹...) et de créer davantage de synergies et de liens avec les professionnels du territoire (hors du système scolaire). Ces mesures demandent à la Nation d'accepter des dépenses supplémentaires conséquentes qui doivent être planifiées. Mais il s'agit d'un investissement dont la société tout entière bénéficiera.

³⁹ Climat scolaire et violences : le ressenti des collégiens en 2021 et 2022, note de la DEPP publiée en mars 2023.

⁴⁰ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

⁴¹ Accompagnants des élèves en situation de handicap.

PARTIE 02

Les préconisations

A. Redéfinir les finalités de l'École, ses missions et son fonctionnement

La société fait face à de nombreux défis (économique, social, culturel, environnemental, numérique, technologique...), à des évolutions sociétales importantes (rapport au travail, à l'information...) et à de profondes crises (démocratique, défiance envers les institutions, les médias...). Face à un avenir incertain, plus porteur d'incertitudes que d'espoir, la pression est forte sur l'École pour qu'elle apporte des réponses, à court terme, aux multiples questions qui se posent.

Parmi ces questions, le défi de la transition écologique auquel doit répondre notre société engage tous les secteurs et se double d'une exigence de prise de conscience plus importante et de formation. Réussir la transition écologique est un impératif au regard des effets du dérèglement climatique et de l'érosion de la biodiversité dont nous percevons déjà les conséquences, et qui vont s'amplifier. L'ampleur des changements à accomplir est considérable et le système éducatif doit anticiper, former, accompagner cette transformation⁴².

Or, l'École ne peut pas répondre en urgence à ces demandes, parfois contradictoires.

Alors qu'elle peine à assurer la réussite scolaire de tous les jeunes, cette réalité supplémentaire devrait l'obliger à se transformer. Ce qui n'est pas possible dans les conditions d'enseignement actuelles.

Pour essayer de résoudre ces difficultés qui se conjuguent, les réformes sont incessantes. Une mesure en chasse une autre sans prendre le temps ni de sa mise en œuvre réelle ni de l'évaluation des résultats obtenus. Ainsi, « *la remise en cause incessante de programmes à peine publiés a généré confusion et démobilité* » estime Alain Boissinot⁴³.

Après avoir pris, par le passé, le chemin de la démocratisation et privilégié l'objectif de faire réussir tous les jeunes, les politiques actuelles reviennent, notamment par le retour de groupes de niveau ou du redoublement, à une vision strictement méritocratique qui renvoie les difficultés des élèves à leurs responsabilités individuelles, et qui participe à la ségrégation scolaire.

Or, cette orientation ne répond pas aux enjeux qui sont ceux de la société du XXI^{ème} siècle.

⁴² A titre d'exemple, dans l'avis *Favoriser l'engagement civique et la participation citoyenne au service du développement durable*, « le CESE préconise que chaque école et établissement scolaire développe des expérimentations en matière de développement durable et d'étude de la biodiversité. Ils doivent pouvoir y consacrer des moyens conséquents et identifiés, s'ouvrir davantage aux partenaires de l'éducation et en particulier aux associations, dans le cadre de projets d'école ou d'établissement, ou des projets éducatifs de territoire. Cette démarche doit être menée en lien ou à l'initiative des éco-délégués. Elle doit s'articuler avec des dispositifs comme les classes de découverte, les colonies de vacances, les centres de loisirs et les diverses activités péri-éducatives ». Avis dont Thierry Cadart est le rapporteur, octobre 2020, page 48.

⁴³ Entretien avec M. Alain Boissinot, Café pédagogique, 24 avril 2024.

1. Clarifier les finalités attendues de l'École

Il est temps d'apaiser les débats sur l'École en les posant en dehors de la pression de l'actualité et des urgences de la société. Il est nécessaire de mener un débat de société pour clarifier les attentes vis-à-vis de l'École, en redéfinir des finalités

L'École doit être un lieu de socialisation, d'émancipation, d'apprentissage de la citoyenneté et d'acquisition d'une culture commune. Chaque individu doit disposer d'une telle formation initiale. C'est une question de justice sociale. C'est aussi un enjeu de démocratie que d'avoir la capacité de faire société ensemble. Ainsi, la réussite de l'École ne peut se réduire à l'apprentissage de savoirs considérés comme fondamentaux (lire, écrire, compter) lorsque d'autres connaissances et compétences ainsi que l'ouverture sur les complexités du monde sont tout aussi nécessaires pour construire sa citoyenneté.

L'École doit être également un lieu réellement inclusif de toutes et tous. Cette inclusion de chacune et chacun se définit par la nécessité de donner à tous les élèves quels que soient leur origine et milieu social, leur lieu d'habitation, filles et garçons, élèves en situation de handicap... les outils pour construire leur avenir personnel et professionnel et leur estime de soi.

Le CESE n'a de cesse de répéter cette nécessité. Pour la rendre effective aux enfants en situation de handicap, le Conseil a d'ailleurs préconisé « *que la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants au repérage et à l'accompagnement des enfants en situation de handicap soit effective, renforcée et élargie à l'ensemble des membres de la communauté éducative. Cette formation peut prendre plusieurs formes : formation, commune à tous, aux pédagogies inclusives, formation pour apprendre à travailler avec des professionnels et des professionnelles d'autres métiers, formation à l'accompagnement de chaque type de handicap⁴⁴* ». Des missions sont, là aussi, à rétablir et des moyens humains à stabiliser particulièrement en ce qui concerne les AESH.

Repenser ainsi les finalités de l'École conduit à replacer les élèves, tous les élèves et particulièrement celles et ceux qui y sont aujourd'hui en difficulté, au centre des préoccupations du système éducatif pour que chacun et chacune puisse y construire sa réussite, au service de la réussite de tous et toutes. Cela nécessite également de s'appuyer sur la professionnalité des personnels dont celle des enseignantes et enseignants.

Cette nouvelle définition et clarification des finalités permettrait de clarifier ensuite les missions de l'École et de penser les transformations nécessaires en termes de contenus à enseigner, de pédagogie pour les mettre en œuvre et de fonctionnement de l'École.

⁴⁴ Avis du CESE *Enfants et jeunes en situation de handicap : pour un accompagnement global*, rapporté par Mmes Samira Djouadi et Catherine Pajares y Sanchez, juin 2020, préconisation n°8.

PRÉCONISATION #1

Le CESE préconise l'organisation d'un débat démocratique (convention citoyenne, états généraux...) associant tous les acteurs de la communauté éducative et tous les publics pour redéfinir les finalités de l'École aujourd'hui afin d'assurer la réussite de tous les élèves.

PRÉCONISATION #2

Le CESE préconise au Gouvernement de prioriser les finalités attendues de l'École pour qu'elle assure la réussite de tous les élèves, d'en garantir les moyens, de la maternelle au lycée et de substituer le principe de réussite de tous les élèves à celui d'égalité des chances.

Il est nécessaire et urgent de changer de paradigme : sortir de la voie de la sélection et de la méritocratie pour aller vers une démocratisation réussie. L'École est un bien commun : un outil qui contribue à faire vivre la République. La société doit choisir entre un système où l'élitisme se traduit par la recherche de l'excellence réservée à quelques-uns issus généralement des milieux favorisés et une École de la réussite de tous et toutes. Il est temps de s'engager dans la voie d'une réelle démocratisation du système éducatif, de rompre avec la reproduction sociale des inégalités et de passer de l'égalité des chances au droit à l'éducation en s'assurant qu'il soit effectif, en donnant du temps et des moyens à la hauteur des besoins et des ambitions. L'article L. 111-1 du Code de l'éducation pourrait être modifié en ce sens en remplaçant la référence à l'égalité des chances par celle de la réussite de tous et toutes.

2. Revoir les missions de l'École

La redéfinition des finalités de l'École amène à repenser ses missions. Une mission essentielle de l'École est celle de permettre à tous les élèves d'apprendre et d'acquérir ce qui lui sera nécessaire pour exercer sa citoyenneté.

La réussite ou l'échec scolaire se joue principalement au sein des classes et dans les écoles et les établissements. Le rapport que les élèves établissent au savoir dès l'école maternelle et tout au long de leurs parcours scolaires est un enjeu central. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit les objectifs à atteindre en termes d'acquisition des connaissances et des savoir-être et des savoir-faire. Si une attention particulière doit être portée aux différents savoirs et domaines disciplinaires enseignés, une attention accrue aux modes diversifiés d'apprentissage est primordiale. La pédagogie, est un outil précieux au service de la professionnalité enseignante. La liberté pédagogique, exercée notamment dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, constitutive du métier d'enseignant doit être préservée.

La formation aux différentes pédagogies pour permettre de répondre aux besoins de tous les élèves, de leurs connaissances et de leur rapport aux savoirs scolaires, doit être renforcée et non de la réduire à la mise en œuvre de « méthodes pédagogiques » déracinées de leur contexte socio-culturel.

L'École doit aujourd'hui repenser le continuum scolaire de la maternelle au lycée. La notion d'enseignements dits « fondamentaux » a conduit à un renforcement de la hiérarchisation des savoirs et ce dès l'école maternelle. La priorité donnée au « Lire, écrire, compter, respecter autrui » amène à privilégier le français et les mathématiques au détriment des sciences, du sport, de l'histoire, etc. Un choix qui ne garantit pas de meilleurs résultats en français et en mathématiques mais qui désincarne ces savoirs de leur culture et les rend plus abstraits pour nombre d'élèves notamment celles et ceux qui sont aujourd'hui en difficulté. Il est urgent de considérer que tous les enseignements sont nécessaires car ils font « culture » et donc certains ne doivent pas se faire au détriment d'autres. Pour autant, il faut souligner l'importance du développement de la culture scientifique et technique, en particulier au regard du recul inquiétant du niveau en mathématiques et des orientations insuffisantes des élèves, notamment des filles, vers ces filières.

L'environnement de l'élève (famille, conditions de vie...) est important et nécessite une reconnaissance et une prise en compte. Pour qu'un élève s'émancipe, se construise en toute autonomie, accepte d'entrer dans les apprentissages, il ne doit pas se sentir jugé et mis en demeure de choisir entre ce que lui apprend l'École et ce que lui apprend sa famille.

Cette complexité de l'acte d'enseigner suppose des démarches d'apprentissage et d'enseignement adaptées aux élèves. La coopération entre pairs est importante pour apprendre, pour réaliser des projets communs. Se confronter aux autres, apprendre d'eux et avec eux est un facteur de réussite scolaire. Cela suppose une hétérogénéité des classes et non des élèves répartis en fonction de leur niveau. En 2017, le CNESCO montrait que les regroupements par niveaux « *porte clairement préjudice* » aux élèves ayant de faibles résultats scolaires. Ces regroupements affectent de plus « *leurs motivations et leurs représentations de la scolarité* ».

Les apprentissages doivent s'inscrire dans la temporalité. Apprendre demande du temps d'où l'importance de la notion de cycle. Le temps éducatif est un temps long qui n'est pas forcément linéaire⁴⁵.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture doit être mis en adéquation avec les finalités de l'École redéfinies. Il doit être accessible par tous les élèves et les parents. Toutes les parties concernées doivent être associées.

⁴⁵ Rapport IGEN n°22-23 277-a de juillet 2023, *L'enseignement de la production d'écrits : état des lieux et besoins*.

C'est le cas par exemple de la recherche dans sa diversité (didactique, sociologie des apprentissages...), des enseignants et enseignantes car s'appuyer sur leur expertise est un gage d'efficacité. Cette démarche ne devra pas être pilotée par les évaluations, les résultats d'évaluation, mais par une connaissance renforcée des publics scolaires. De même le travail de recherche en éducation, d'expérimentation et d'innovation construit avec des mouvements pédagogiques doit être pris en compte.

PRÉCONISATION #3

Atteindre l'objectif de la réussite de toutes et tous à l'École demande d'établir un véritable socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour tous les élèves, de la maternelle au lycée. En conséquence, le CESE préconise de remplacer le Conseil supérieur des programmes par une instance indépendante, s'appuyant sur les expertises professionnelles et les travaux de la recherche en éducation, pour définir ce socle.

B. Favoriser l'égalité et la mixité dans les territoires

Réaffirmer et préciser les finalités et les missions que notre société donne à son système éducatif ne suffit pas à garantir sa réussite. Les territoires ont également un rôle clé à jouer pour la réussite scolaire. Des conditions doivent être réunies pour soutenir et mutualiser les initiatives de terrain et lutter contre un certain découragement.

Dans le respect des objectifs fixés par la loi, il convient de libérer les initiatives et de renforcer la liberté pédagogique, les moyens matériels et financier permettant de l'exercer, de faire confiance aux équipes éducatives, de rendre possible les coopérations dans et hors du système scolaire.

Le CESE considère que c'est aussi à travers des projets de territoire au plus proche des réalités environnementales que se gagneront les batailles de l'égalité, de la mixité et de la reconnexion avec

la nature, en donnant aux acteurs les moyens de la réussite : connaissance et prise en compte de leur contexte, marge d'autonomie, mise en réseau...

1. Adopter un plan pluriannuel pour contribuer à la mixité sociale

La mixité sociale et scolaire dans les écoles et les établissements est une des conditions de la réussite de tous et toutes. C'est également un facteur de démocratie et d'un meilleur vivre ensemble pour toute la société.

L'École est foncièrement polarisée et marquée par une forte ségrégation sociale entre établissements d'un même territoire. Des établissements très proches, géographiquement, peuvent concentrer un fort taux d'élèves défavorisés ou à l'inverse un fort taux d'élèves de familles favorisées. Précisément, on constate que la quasi-

totalité des collèges en REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire) et les trois quarts des collèges en REP ont un Indice de position sociale (IPS)⁴⁶ inférieur à 90, cela ne concerne que 8 % des collèges publics hors Éducation prioritaire (EP) et moins de 1 % des collèges privés sous contrat. À l'opposé, 65 % des collèges privés et 28 % des collèges publics hors EP ont un IPS⁴⁷ supérieur à 110, contre moins de 0,5 % des collèges en EP⁴⁸. L'insuffisante mixité sociale qui se concrétise à l'École trouve son origine dans les politiques publiques environnementales d'urbanisme et d'aménagement du territoire. La ségrégation résidentielle est une conséquence de l'échec de ces politiques. Améliorer la mixité sociale ne peut se faire sans une mobilisation globale, de toutes les politiques publiques (logement, aménagement du territoire...).

La mise en place et le suivi des expérimentations visant à améliorer la mixité sociale depuis 2015 ont montré des effets positifs tels que l'amélioration de la confiance en soi, de la coopération et de l'entraide entre élèves, facteurs clés de la réussite scolaire. Ils n'ont pas démontré un surcroît d'évitements vers l'enseignement privé.

La loi du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République rappelle que « *l'autorité de l'État compétente en matière d'éducation veille, en lien avec les établissements scolaires publics et privés sous contrat et en concertation avec les collectivités territoriales, à l'amélioration de la mixité sociale au sein de ces établissements* ». Il est donc urgent de mettre en œuvre un plan pluriannuel au niveau national et territorial d'amélioration de la mixité scolaire et d'atténuation des ségrégations notamment socio-économiques et socio-ethniques en s'appuyant sur tous les leviers de la politique publique, qu'il s'agisse des leviers de la politique scolaire (re sectorisation, fermeture d'établissements, secteur multi-collèges, mise en place d'options attractives...) mais aussi des politiques des autres départements ministériels. Aujourd'hui, aucun objectif précis en matière de réduction de la ségrégation scolaire n'est défini. Il s'agit désormais à l'appui des indicateurs statistiques, des réalités locales et en associant tous les acteurs concernés de fixer un agenda national et territorial clair avec des objectifs quantitatifs de mixité que l'on souhaite pour l'École. Il est urgent de promouvoir partout la mixité scolaire.

46 L'indice de position sociale (IPS) est un indicateur qui résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves d'un établissement scolaire.

47 L'indice de position sociale, créé en 2016, attribue un « score » situé entre 45 et 185 à chaque élève en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de ses deux parents. La moyenne calculée à l'échelle de l'établissement permet de situer le profil social de ses élèves.

48 *L'indice de position sociale (IPS) : un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements*. Focus sur les collèges. MEN, DEPP, mars 2023.

PRÉCONISATION #4

Le CESE préconise un plan pluriannuel afin de mettre en place une réelle mixité sociale inter et intra établissements scolaires. Ce plan devra comporter un premier objectif de réduction de la ségrégation sociale et des écarts des Indices de Position Sociale de plus de 30 % entre les établissements scolaires, qu'ils soient publics ou privés au sein d'un même territoire. Ce plan mobilisera tous les leviers de la politique éducative ainsi que de l'ensemble des politiques publiques (urbanisme, aménagement du territoire...) en concertation avec les collectivités territoriales.

2. Créer des observatoires de la mixité sociale et de la réussite éducative

La mise en œuvre d'une stratégie en faveur de la mixité sociale et scolaire au niveau national et dans les territoires doit s'appuyer sur une bonne connaissance des réalités de terrain. La mise en place d'observatoires national et territoriaux est, à ce jour, quasi inexistante pour éclairer l'action publique en la matière. La ville et l'académie de Paris ont décidé de conduire un travail commun dans le cadre d'un observatoire parisien de la mixité sociale (OPMIRE). L'académie de Toulouse a récemment installé un Observatoire Mixité, qui réunit tous les acteurs indispensables à la mise en œuvre de la politique de mixité à l'école.

Il s'agit désormais de généraliser l'installation d'observatoires au niveau national mais aussi au niveau territorial.

Ils doivent réunir tous les acteurs concernés et indispensables (politiques, acteurs de terrain mais aussi chercheurs...) pour établir un état des lieux exhaustif en matière de ségrégation sociale et scolaire et un diagnostic des causes qui en sont à l'origine. Il s'agira notamment de décrire l'hétérogénéité des élèves et de leurs familles. Ils devront en fonction des réalités locales établir des recommandations à l'attention des décideurs pour éclairer la décision publique et évaluer les résultats de l'action publique. Ils devront s'appuyer sur des protocoles d'échanges de données (Insee, DEPP, statistiques des territoires...) pour l'élaboration des indicateurs de ségrégation, de partage d'indicateurs, et des conventionnements entre les différents acteurs.

PRÉCONISATION #5

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale avec les collectivités territoriales installe partout, au niveau national et territorial, des observatoires de la mixité sociale et scolaire et de la réussite éducative. Ils devront réunir l'ensemble des acteurs concernés et indispensables en faveur d'une politique de mixité scolaire et sociale. Ces observatoires seront chargés de faire l'état des lieux et le diagnostic, au niveau académique et infra académique, en matière de ségrégation sociale et scolaire dans tous les établissements concourant au service public de l'Éducation, de faire des recommandations pour éclairer la décision publique et évaluer les résultats.

3. Redéfinir la carte scolaire et la carte de l'éducation prioritaire

La carte scolaire permet l'affectation d'un élève dans un collège ou un lycée général ou technologique correspondant à son lieu de résidence. Toutefois, chaque famille a la possibilité de formuler une demande de dérogation afin que son enfant soit scolarisé dans un établissement de son choix. Le contournement de la carte scolaire est l'un des motifs du choix de l'enseignement privé sous contrat pour un grand nombre de familles, notamment des grandes métropoles urbaines.

Il est aujourd'hui important de revoir en profondeur la carte scolaire, mais aussi la carte de l'éducation prioritaire dont elle découle à l'aune de la réalité actuelle des territoires et de l'enjeu de mixité sociale.

Instaurée en 1981, l'éducation prioritaire est un levier majeur des politiques éducatives zonées. A l'origine, elle consiste en un renforcement des moyens alloués au service public de l'éducation dans un ensemble de territoires et d'établissements scolaires qui concentrent le plus de difficultés sociales avec la volonté de développer les coopérations scolaires et extrascolaires sur le territoire concerné.

Il est indispensable d'agir contre la concentration des difficultés scolaires et sociales qui caractérise les établissements de l'éducation prioritaire. Cela est ainsi tant une

question de moyens humains et financiers que d'enjeu de mixité sociale.

Une insuffisance criante de moyens humains : les élèves de l'éducation prioritaire et leurs familles sont les principales victimes des heures non remplacées. En octobre 2023, en Seine-Saint-Denis, le taux d'absences remplacées s'établissait à 65 % dans le premier degré (77,4 % au niveau national), et à 92,8 % (contre 94,5 %) dans le second degré. Cette situation perdure malgré les condamnations de l'État par la justice pour manquement à ses obligations du service public de l'Éducation⁴⁹. Les moyens financiers sont largement insuffisants (1,9 Mds€ de budget en 2023⁵⁰, une enveloppe qui n'a pas augmenté depuis 2017 et qui représente seulement 2,4 % de la dépense publique de l'éducation en France).

Les expérimentations de mixité sociale dans les collèges conduites en 2016-2017 et décrites dans le présent rapport⁵¹ (II.B.1), montrent les bienfaits significatifs en termes de bien-être personnel et social pour l'ensemble des élèves. En effet, il est constaté chez tous les élèves, quel que soit leur milieu social, une plus grande estime de soi mais aussi un plus grand optimisme sur le rendement de l'effort : les jeunes ont davantage le sentiment de pouvoir influencer leur propre réussite. Les élèves ont également de meilleures relations sociales une attitude plus favorable au travail en groupe et une plus grande solidarité.

⁴⁹ <https://www.wela.fr/actualite/education/article/profs-pas-remplaces-l-etat-condamne-pour-les-heures-de-classe-perdues-par-des-eleves-178906/>

⁵⁰ Loi n° 2022-1726 du 30 décembre 2022 de finances pour 2023

⁵¹ Un rapport a été élaboré avec cet avis.

L'effet de la mixité sociale est cependant plus important pour les élèves défavorisés. L'amélioration du bien-être social est nette : un meilleur climat scolaire (+18 %), un plus grand sentiment de sécurité (+26 %) et de meilleures relations amicales (+30 %). Elles et ils ont aussi plus tendance à coopérer⁵².

Le CESE réitère sa demande d'utilisation du référentiel des zones d'éducation prioritaire dans toutes les écoles au service de la réussite de tous et toutes⁵³.

Si l'éducation prioritaire n'a pas permis de remédier à toutes les inégalités scolaires, sans ce dispositif, les inégalités seraient certainement aujourd'hui encore plus fortes.

Revoir la carte scolaire avec l'intégration d'indicateurs sociaux, dont l'Indice de position sociale⁵⁴, permettrait de mieux définir les établissements devant relever de l'éducation prioritaire et de leur allouer les moyens dont ils ont besoin. Les moyens alloués à la politique des ZEP devront l'être en fonction des besoins et non d'une enveloppe prédéfinie. Il est nécessaire de permettre une mobilisation de tous les acteurs du territoire autour d'objectifs de progrès et de renouer avec l'ambition initiale des ZEP qui recherchait la mobilisation de tout un territoire éducatif autour de la réussite des élèves.

PRÉCONISATION #6

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale révise la carte scolaire et en redéfinisse les critères.

Le CESE préconise qu'il redéfinisse la carte de l'éducation prioritaire à partir d'un bilan prenant en compte les évolutions territoriales.

Pour rendre concrètes toutes les mixités et mieux délimiter le périmètre de recrutement des écoles et établissements, le CESE préconise de s'appuyer sur l'Indice de position sociale.

4. Garantir la mixité sociale dans l'enseignement privé

Alors qu'il participe au service public de l'éducation tel que défini à l'article L. 111- 1 du Code de l'éducation, prévoyant notamment que les établissements scolaires publics et privés contribuent à la mixité sociale, l'enseignement privé n'assure pas suffisamment cette mixité sociale et scolaire.

En effet, les établissements du secteur privé sous contrat scolarisent davantage d'élèves d'origine sociale favorisée ou

⁵² Conseil scientifique de l'éducation nationale, *Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France*, rédigé par Julien Grenet, Élise Huillery, Youssef Soudi, Note du CSEN n°9, avril 2023.

⁵³ Le rapport du CESE 2015 préconisait pour permettre la réussite de tous les élèves, que le référentiel des zones d'éducation prioritaire devienne celui de l'école de la réussite de tous. Il préconisait aussi de favoriser les échanges pédagogiques entre enseignants de différentes zones prioritaires ou non.

⁵⁴ L'Indice de position sociale (IPS) d'un établissement scolaire est un indicateur calculé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale. Ce dernier résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans l'établissement. L'IPS permet ainsi de rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements, mais aussi à l'intérieur de ces mêmes établissements.

très favorisée (56 %) que ceux du secteur public (31 %)⁵⁵. Cette surreprésentation s'est accentuée : en 2000, la proportion d'élèves issus de familles favorisées ou très favorisées dans le second degré privé sous contrat était de 41,5 %, soit 9,3 points de plus que dans le secteur public. Or, en 2021, le second degré de l'enseignement privé sous contrat accueillait une majorité d'élèves issus de milieux favorisés ou très favorisés, soit 55,4 % (+ 13,9 points depuis 2000 et 23,1 points de plus que dans le public) et de moins en moins d'élèves de milieux défavorisés, soit 15,8 % (- 9 points depuis 2000).

L'enseignement privé estime pour sa part que les freins à cette mixité sont divers et ne sont pas de son seul fait : confort de l'entre-soi, absence de mixité sociale dans le territoire concerné, coût élevé de certaines contributions familiales, établissements privés exclus de l'éducation prioritaire, information insuffisante des familles concernant l'existence d'un collège ou lycée privé, perte pour certaines familles des aides sociales (restauration principalement). Le départ de catégories sociales moyennes des grandes métropoles fait monter l'IPS de certains établissements privés...

Pourtant, comme le rappelle le dernier rapport parlementaire Vannier-Weissberg⁵⁶, l'enseignement privé sous contrat bénéficie de l'argent public : en 2022, 13,83 Mds € étaient ainsi alloués aux établissements privés sous contrat du premier et du second degré, dont 8,5 Mds€ pris en charge par l'État et 1,9 Md€ par les collectivités territoriales. Les établissements privés sous contrat reçoivent par ailleurs 3,3 Mds€ de la part des ménages et 159 M€ de la part d'entreprises et autres financeurs privés. De plus, pour l'année 2024, ces chiffres doivent être revus à la hausse, puisque la loi de finances prévoit, pour l'État, un budget de 9 Mds€⁵⁷ alloué aux établissements privés sous contrat du premier et du second degré.

Les contrôles financiers, en nombre insuffisant, menés par le ministère de l'Éducation nationale ne permettent pas d'avoir une vision claire de l'utilisation des fonds publics alloués aux établissements privés.

L'enseignement privé doit contribuer davantage à promouvoir la mixité sociale et scolaire au sein de ses établissements, à l'instar de l'enseignement public. C'est un enjeu important pour assurer le vivre ensemble dans notre société.

⁵⁵ Rapport de la Cour des comptes, *L'enseignement privé sous contrat*, juin 2023, page 62.

⁵⁶ *Rapport d'information de l'Assemblée nationale relatif au financement public de l'enseignement privé sous contrat*, présenté par les députés MM. Paul Vannier et Christopher Weissberg le 4 avril 2024.

⁵⁷ Loi n° 2023-1322 du 29 décembre 2023 de finances pour 2024.

PRÉCONISATION #7

Le CESE préconise d'instaurer, pour chaque établissement d'enseignement privé, un contrat d'objectif et de moyen renouvelable tous les 3 ans, sur le modèle du contrat d'objectif prévu pour les établissements publics à l'article L.421-4 du Code de l'éducation.

Ce contrat fixera également les objectifs en matière de mixité sociale et scolaire en utilisant par exemple l'indice de position sociale comme indicateur. En cas de non-respect du contrat, le CESE préconise de diminuer les financements.

5. Faire mieux connaître les fonds sociaux élèves

Afin d'aider les élèves les plus défavorisés, et notamment ceux issus de familles pauvres, à entrer dans les apprentissages, des actions sociales et de santé sont nécessaires.

Parmi les aides sociales existantes aujourd'hui (allocations de rentrée, bourses, aides à la restauration...), les fonds sociaux élèves sont des aides financières ponctuelles versées aux établissements scolaires (lycées et collèges privés et publics) et accordées

aux parents rencontrant des difficultés pour payer les frais de scolarité et de vie scolaire de leur enfant : facture d'internat, facture de demi-pension, sorties et voyages scolaires, sorties et activités culturelles, matériel et équipement scolaires, transports, soins médicaux de l'enfant, équipement sportif, etc. Elles n'ont pas un caractère automatique et sont attribuées sur demande des familles auprès des cheffes et chefs d'établissement. Une commission d'attribution, présidée par le ou la cheffe d'établissement, examine les dossiers déposés par les familles. Si en 2022, une enquête menée auprès des établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ) estime que 357 566 élèves de collège et de lycée ont bénéficié d'une aide au titre des fonds sociaux⁵⁸, il n'en demeure pas moins que le non-recours à ces fonds est estimé à 30 % des bénéficiaires potentiels⁵⁹. La sous-utilisation des fonds sociaux en nombre de bénéficiaires et en montant des aides accordées par les collèges et lycées est récurrente depuis de nombreuses années. Par ailleurs, les crédits sont en diminution constante. En 2023, les crédits de fonds sociaux du programme « vie de l'élève » diminuent de 47,7 M€ en 2022 à 43,6 M€⁶⁰. Ces constats de baisse de crédits et de non-recours aux droits jouent en défaveur des enfants des familles les plus démunies qui en ont le plus besoin. Mais il s'agit aussi d'une perte d'opportunité de cohésion au sein des établissements scolaires ou de classes pour des élèves

58 Rapport annuel de performances, Annexe au projet de loi relative aux résultats de la gestion, et portant approbation des comptes de l'année 2023, Budget général Mission interministérielle, Enseignement scolaire, page 171.

59 Rapport fait au nom de la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire sur le projet de loi de finances pour 2024 (n° 1680), annexe 24 enseignement scolaire, propos de M. Robin Reda, rapporteur spécial.

60 Analyse de l'exécution budgétaire 2023. Mission interministérielle « Enseignement scolaire » Cour des comptes, Avril 2024.

qui ne peuvent accéder à la cantine scolaire ou aux voyages scolaires. Toutefois le financement des sorties et des voyages scolaires devrait bénéficier d'une prise en charge systématique. De multiples facteurs expliquent la sous-utilisation des crédits et le non-recours aux aides dont la méconnaissance par les familles, des procédures de versement tardives aux établissements, et aux familles... Il serait nécessaire de réaliser un bilan de l'utilisation des fonds sociaux élèves pour comprendre leur sous-utilisation et le non-recours à ces aides et d'assurer les accompagnements nécessaires aux familles en instaurant des modalités administratives « d'aller vers » qui permettent aux personnels d'aider au remplissage des dossiers de demande des familles.

PRÉCONISATION #8

Le CESE préconise qu'une information systématique et un accompagnement aux familles soient assurés sur l'existence des fonds sociaux élèves, que les procédures d'attribution soient facilitées et que le recours à ces fonds soit étendu à tous les élèves de l'école primaire jusqu'au lycée. Il conviendra de mesurer les effets de ces évolutions sur les familles et de déterminer les besoins d'ajustement des budgets alloués à ces fonds sociaux

6. Mettre en œuvre un plan d'urgence pluriannuel pour répondre aux besoins éducatifs des territoires ultramarins

Les territoires des Outre-mer sont divers avec des conditions de scolarisation et de réussite scolaire différentes d'un territoire à l'autre. Ainsi, en ce qui concerne Mayotte ou la Guyane, elles sont très en deçà de la situation au niveau national. Les taux de scolarisation à l'âge de deux ans bien qu'équivalents à la moyenne nationale pour l'ensemble des DROM, ne sont que de 1,1 % et 1,7 % en Guyane et à Mayotte qu'il faut rapprocher aux 17 % dans les REP au niveau national. On constate un taux préoccupant d'enfants non scolarisés. La mise en place de doubles rotations scolaires en journée est fréquente pour faire face à l'insuffisance d'infrastructures (écoles, restauration...). Ces territoires sont également sous équipés en restaurants scolaires alors que pour les jeunes le repas à la cantine peut constituer le seul véritable repas de la journée. Le nombre d'enfants en situation de pauvreté est de 8 enfants sur 10 à Mayotte, et de 6 enfants sur 10 en Guyane. Ces situations sont de nature à rendre difficiles les apprentissages dans des territoires où le taux d'illettrisme est déjà très important et où la langue d'enseignement n'est pas la langue vernaculaire. Afin d'éviter le décrochage scolaire dans les territoires ultramarins, il pourrait être mis en place des classes en langue régionale dès la maternelle.

À cet égard, il faut rappeler les préconisations n°1 et n°2 de l'avis *Valorisons les langues des outre-mer pour une meilleure cohésion sociale*⁶¹ qui sont majeures pour la réussite des enfants et toujours à approfondir. Aussi, les décrochages scolaires et les sorties du système éducatif sans qualification restent importants. A cela s'ajoute une faible attractivité de certains territoires qui se traduit par des difficultés à recruter des enseignants (1 sur 4 est non titulaire).

PRÉCONISATION #9

Le CESE préconise un plan d'urgence pluriannuel pour répondre aux besoins éducatifs des territoires ultramarins qui privilégie une adaptation des politiques éducatives aux réalités locales et aux besoins des territoires sur la base d'un diagnostic partagé entre l'État et les territoires. Il s'agit de rejoindre un niveau d'éducation équivalent à celui de la moyenne nationale en mobilisant les moyens humains et financiers nécessaires.

⁶¹ Valorisons les langues des outre-mer pour une meilleure cohésion sociale dont la rapporteure est Mme Isabelle Biaux-Altmann, le CESE, juin 2019. Préconisation n°1 : « Pour le CESE, chaque enfant doit avoir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle au même titre que dans la langue française. L'accueil des enfants à l'école élémentaire devrait être systématiquement proposé en langue régionale au même titre qu'en français, et pas seulement dans certains établissements... » et préconisation n°2 : « Le CESE appelle le ministère de l'Éducation nationale à prendre pleinement en compte les enjeux de la scolarisation en langue régionale : pour l'accueil des jeunes enfants et une poursuite d'étude en langues régionales, permettant la reconnaissance du fait linguistique régionale et une transmission de ces langues aux côtés du français.... ».

C. Conforter les acteurs de la communauté éducative au cœur des enjeux de transformation de l'École

1. Améliorer le bien-être des élèves et leurs conditions de scolarisation

Près de 13 millions d'élèves sont scolarisés dans les écoles primaires, les collèges et les lycées. Leurs parcours et leurs expériences scolaires, influencés par des déterminants sociaux, culturels, géographiques et scolaires créent une communauté d'élèves très hétérogène. L'article L. 111-1 du Code de l'éducation dispose que « *le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves (..)* ». Ce qui signifie que l'École doit s'adapter aux besoins des élèves et assurer leur réussite scolaire.

Cette adaptation commence dès l'école maternelle. En effet, tous les constats et études montrent l'importance de la scolarité à l'école primaire. Des efforts plus conséquents doivent être faits pour conforter son rôle.

L'obligation scolaire a été fixée à 3 ans. Mais la question de la scolarisation des enfants dès l'âge de 2 ans reste entière. Or, comme l'a rappelé la commission des 1000 premiers jours, présidée par Boris Cyrulnik et l'avis du CESE de mars 2022 *Vers un service public d'accueil de la petite enfance*⁶², les premières années de vie d'un enfant sont une période particulièrement critique pour son développement socio-émotionnel, psychomoteur

et cognitif. La sécurisation de l'environnement, notamment durant la petite enfance, est primordiale pour la santé globale, le bien-être et les capacités d'apprentissage tout au long de la vie. L'accueil des enfants des milieux les plus pauvres en structure collective, de préférence en mixité sociale est primordiale. Or seules 9 % des familles les plus pauvres ont accès à un mode de garde formel (collectif ou individuel) contre 68 % des enfants des 20 % des familles les plus riches. Il faut accueillir mieux ces enfants, que leurs parents travaillent ou non, en structures collectives de la petite enfance et le plus tôt possible en maternelle. Les initiatives pour faciliter la scolarisation dès 2 ans, dans des classes dédiées et avec des personnels formés, comme les initiatives pour favoriser les classes passerelles entre l'accueil collectif et l'école, pour les enfants concernés, doivent être soutenues. Le CESE a déjà souligné l'importance de la scolarisation en maternelle dès l'âge de 2 ans, en particulier dans l'avis *Une école de la réussite pour tous : le CESE demande que soit garantie, comme le précisent les textes officiels, pour tout enfant une place en école maternelle dans de bonnes conditions, et dès 2 ans prioritairement dans les quartiers définis en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) ainsi*

⁶² *Vers un service public d'accueil de la petite enfance*, avis du CESE dont les rapporteuses sont Pascale Coton et Marie-Andrée Blanc, mars 2022.

que dans les territoires à faible densité le nécessitant⁶³. Il réitère l'exigence de mettre en place aujourd'hui un plan d'action en ce sens et d'affecter les moyens spécifiques pour encourager et développer l'accueil et la scolarisation en maternelle dès 2 ans pour tous, en favorisant l'accueil des enfants de familles en situation de pauvreté.

Le climat scolaire a des effets sur le comportement des élèves. Selon Marco Oberti, il pèse moins sur les jeunes les plus favorisés⁶⁴. Dans un récent dossier du CNESCO (Mars 24) réalisé par Agnès Florin et André Tricot intitulé *Bien être à l'École*, on peut lire ce constat « *Le climat scolaire d'apprentissage est moins favorable en France que dans la moyenne de l'OCDE* » ; ce qu'illustre aussi l'enquête PISA 2018/2022. « *Le bien-être doit devenir une préoccupation au niveau de chaque école et de chaque établissement en travaillant sur les espaces scolaires, les temporalités, les interactions entre les acteurs* ».

L'école doit aussi prendre mieux en compte les conditions de vie des élèves. Les ressources des familles, les conditions de logement, l'accès aux soins, l'accès ou non à des activités culturelles, des activités en extérieur et dans la nature de loisirs, aux vacances... sont autant d'éléments qui pèsent sur la scolarité de nombre de jeunes et particulièrement ceux de familles en situation de pauvreté. C'est pourquoi les questions de restauration ou encore

celle de l'aide aux devoirs doivent être davantage prises en compte par l'École.

Par ailleurs, en permettant aux élèves de construire des relations interpersonnelles saines, non abusives et exemptes de violence tout en favorisant le développement des compétences psychosociales, l'EVARS⁶⁵ contribue à l'amélioration du bien-être des élèves⁶⁶.

Elle est également une condition nécessaire pour construire une société plus juste et respectueuse des rapports entre personnes, ce qui est par ailleurs un enjeu fondamental de l'école publique pour favoriser la réussite de tous les élèves. Or, les séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle telles que prévues par le Code de l'éducation modifié par la loi de 2001 ne sont pas mises en œuvre. Elles sont pourtant, de l'expression même des élèves, un moyen de favoriser un climat scolaire inclusif et respectueux tout en favorisant la confiance et l'estime de soi.

De même, la culture, les pratiques culturelles, sont indispensables à la construction et à l'épanouissement des élèves et favorisent la réussite scolaire. Les élèves doivent pouvoir accéder aux pratiques culturelles et artistiques, qu'il s'agisse des musées, du cinéma, du théâtre, des bibliothèques, des médiathèques ; de valoriser et de partager la diversité des cultures nationale, régionales, celles des élèves et des savoirs d'origine. Il est essentiel aussi de permettre aux élèves d'élargir

63 *Une école de la réussite pour tous*, rapporteure : Mme Marie-Aleth Grand, mai 2015, préconisation n°1.

64 Audition au CESE de M. Marco Oberti, professeur des universités en sociologie à Sciences Po Paris, 7 juin 2023.

65 L'EVARS est l'éducation à une citoyenneté complète promouvant des relations affectives saines, l'impératif de consentement, la reconnaissance des orientations sexuelles et des minorités de genre et la lutte contre les inégalités. Elle est en particulier un moyen de prévenir et combattre les violences et l'exploitation sexuelles des mineurs et des mineurs. Elle a également pour objectif de promouvoir la santé sexuelle qui est « un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social en matière de sexualité et non pas simplement l'absence de maladies, de dysfonctionnements ou d'infirmités ».

66 Projet d'avis en cours d'élaboration au sein de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité (DDFE) du CESE portant sur l'Éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS).

leur espace de vie, d'avoir l'occasion de découvrir d'autres lieux, de découvrir d'autres modes de vie... L'École doit être un médiateur⁶⁷.

L'environnement des établissements scolaires joue un rôle essentiel au bien-être. 84 % des parents utilisent majoritairement la voiture pour les trajets domicile-école, pour un trajet souvent compris entre 500 m et 2 km. Et, en même temps, 7 parents sur 10 se disent préoccupés par la pollution de l'air autour de l'établissement scolaire ou de la crèche de leur(s) enfant(s)⁶⁸. Enfin, le contact avec la nature permet d'être plus attentif, plus créatif, plus sensible, à la fois à l'écoute de soi et ouvert au monde. Généraliser l'aménagement paysager des rues aux abords des établissements scolaires, désartificialiser et renaturer les cours d'école, développer la classe dehors participe de toute politique d'éducation au développement durable, au bien-être des élèves et des enseignants (priorité gouvernementale), au respect de la convention internationale des droits de l'enfant dans un contexte de dérèglement climatique et d'érosion de la biodiversité. La renaturation des cours d'école à l'instar des « Cours Oasis »⁶⁹ constitue un facteur de résilience important, contribue de surcroît à protéger les enfants des canicules et permet de développer des jardins potagers

favorables à l'apprentissage de nombreuses matières et au développement de la culture de l'entraide⁷⁰.

Les jeunes rencontrés lors des déplacements de la commission ECC (Paris, Yvetot) comme celles et ceux représentant les organisations de lycéens et lycéennes entendus en entretien jugent leurs conditions de scolarisation parfois défavorables. Ils relèvent notamment des effectifs chargés dans les classes notamment dans les lycées ; des emplois du temps parfois lourds voire sur les 6 jours d'une semaine ; des temps de transport élevés ; des programmes chargés et qui changent souvent... Ils soulignent des rythmes de scolarité peu compatibles à concilier avec une vie personnelle et des pratiques culturelles et sportives. La qualité du temps scolaire dépend aussi de dynamiques plus globales.

La France fait partie des pays de l'OCDE où les effectifs par classe sont les plus chargés⁷¹. Selon les chiffres du ministère, les classes surchargées représentent 53 % des classes en primaire. Si, depuis la rentrée scolaire de 2022, les effectifs de grande section sont limités à 24, cela augmente parfois les effectifs des classes de petite et moyenne section. Le nombre d'élèves par classe et la prise en charge, par une enseignante ou un enseignant, d'un groupe à effectif

67 Dans l'avis Vers la démocratie culturelle, le CESE préconise de concevoir une véritable filière de la médiation, préconisation n° 11 page 25. Avis du CESE dont Mme Marie-Claire Martel est la rapporteure, novembre 2017.

68 ADEME, <https://agirpourlatransition.ademe.fr/particuliers/parents/tous-a-lecole-voiture>

69 www.paris.fr/pages/les-cours-oasis-7389

70 L'agriculture urbaine : un outil déterminant pour des villes durables, avis du CESE dont les rapporteurs sont Pascal Mayol et Étienne Gangneron, 2019 »

71 L'Europe de l'éducation en chiffre 2022, DEPP, décembre 2023.

réduit d'élèves dans une salle de classe sont des leviers de la réussite scolaire.

La baisse démographique actuelle devrait être mise à profit pour réduire le nombre d'élèves par classe. C'est aussi le cas en collège et lycée où cette baisse d'ici 2027 pourrait permettre de réduire les effectifs dans les 77 % de classes à plus de 24 élèves. Or cette baisse est principalement instrumentalisée pour réduire les dépenses publiques et maintenir un nombre important d'élèves par classe.

Par ailleurs, selon l'Institut des politiques publiques, le dédoublement des classes de 24 à 12 élèves devrait améliorer les résultats de chaque élève de l'ordre de 20 à 30 %. Ce constat devrait encourager le développement d'autres formes de travail que le 1 enseignant / 1 classe. Le dispositif « *Plus de maîtres que de classes* », supprimé en 2017 sans évaluation, permettait de varier les situations d'apprentissage et un meilleur accompagnement des élèves en difficulté. Un rapport non publié, d'avril 2023, de l'inspection générale de l'Éducation nationale⁷² fait état d'effet bénéfique en deçà des estimations prévues pour le dédoublement des classes en éducation prioritaire. Il pointe que les mesures de dédoublement seules ne sont pas suffisantes. Les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), par leur rôle de prévention, de rééducation et de soutien aux élèves dans le premier degré, devraient être confortés et développés⁷³. D'autres modalités d'apprentissage sont également à développer comme « faire classe hors les murs », la coopération entre pairs, la pédagogie différenciée, etc.

En outre, reconnecter les écoles à leurs territoires est une démarche essentielle pour reconnecter la jeunesse aux réalités locales, à leur environnement, au vivre-ensemble, et pour cultiver leur désir d'œuvrer ensemble pour le bien commun. Favoriser l'école « hors les murs » sur le territoire et multiplier le nombre d'intervenants locaux dans le cadre des apprentissages constituent des facteurs de bien-être et favorise l'adaptation et la résilience des enfants, futurs adultes, au monde en bouleversement qui est le leur.

PRÉCONISATION #10

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale organise nationalement et localement une concertation avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative pour améliorer le bien-être des élèves et des jeunes et leurs conditions de scolarisation (effectifs par classe, temps de transport, aides aux devoirs, restauration, santé physique et psychique, accès aux soins, emploi du temps, pédagogie différenciée, classe dehors et école hors les murs, aménagements des espaces, etc.).

⁷² Selon un article du Monde du 30 mai 2024, *Dédoublement des classes de CP et CE1 : un rapport de l'inspection générale non publié pointe des résultats encore en deçà des « bénéfices attendus »* ; Sylvie Lecherbonnier et Eléa Pommiers.

⁷³ Préconisation n°4 de l'avis Une école de la réussite pour tous dont la rapporteure est Mme Marie-Aleth Grand, mai 2015.

2. Renforcer la démocratie scolaire

La démocratie ne peut se limiter à des cours théoriques. Elle doit être vécue pour être comprise et intégrée, et ce dès l'école. La place des élèves et la reconnaissance de leurs droits sont inscrites dans les textes. Dans son rapport sur « l'empowerment », publié le 15 mai dernier, l'OCDE a mis en valeur que « *favoriser la prise de décision des enfants améliore leur bien-être, leur estime de soi et leurs capacités de leadership dans l'objectif de forger leurs compétences et leur confiance en tant que membres à part entière de la société* ».

Les élèves élisent des délégués de classe qui participent au conseil de classe dans les collèges et lycées. Depuis 2020, ils élisent aussi des éco-délégués dans les collèges et les lycées, éco-délégués encouragés dans les écoles primaires. Ces représentants et représentantes participent à la vie de l'établissement et siègent dans différentes instances : instances de la vie lycéenne et collégienne au niveau de l'établissement scolaire ; conseil académique de la vie lycéenne au niveau académique et conseil national de la vie lycéenne au niveau national. Les organisations représentatives siègent aussi au Conseil supérieur de l'éducation. Les délégués y portent leurs propositions notamment pour développer des projets, améliorer le fonctionnement de l'établissement et pour agir sur le mieux-vivre

ensemble. Le CVL est en cela un lieu important pour les lycéens et lycéennes. Si de nombreuses pratiques existent dans les écoles et les établissements, on dispose de peu de rapports et de statistiques pour en faire un bilan. Il s'agit pour tous les élèves d'un premier apprentissage de la vie démocratique. Or, les organisations représentatives des lycéens entendues en entretien estiment que s'ils sont représentés dans toutes les instances, leur parole n'est pas toujours suffisamment prise en compte. La taille de l'établissement semble jouer un rôle dans la relation entre les différents acteurs en faveur des petits établissements.

Le CESE a préconisé⁷⁴ de « *donner toute leur place aux délégués de classe, les former à la construction d'une parole collective et former les enseignantes et enseignants à l'écoute et à la prise en compte (...) de la parole des élèves.* »

La société demande à l'École de former des citoyens et de faire preuve d'autorité. Mais citoyenneté et autorité ne se décrètent pas ; elles s'apprennent. C'est pourquoi il est nécessaire de reconnaître et respecter la parole, des élèves et le rôle de leurs délégués. Il faut leur proposer des formations⁷⁵ et leur donner accès aux ressources utiles pour mener à bien leurs tâches. Il faut veiller à ce que tous les élèves puissent participer à la vie démocratique de leur école et de leur établissement. Chacun et chacune d'entre eux, quelle que

⁷⁴ Avis du CESE *Favoriser l'engagement civique et la participation citoyenne au service du développement durable*, rapporté par M. Thierry Cadart, octobre 2020, préconisation n°3.

⁷⁵ Première préconisation de l'avis du CESE *Engagement bénévole, cohésion sociale et citoyenneté* dont la rapporteure est Mme Marie-Claire Martel, juin 2022.

soit sa situation sociale et scolaire, doit pouvoir y prendre des responsabilités. Un colloque de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDDH), du Conseil Français des Associations pour les Droits de l'Enfant (COFRADE), de l'Association Nationale des Conseils d'enfants et de Jeunes (ANACEJ) et du Réseau national des juniors associations (RNJA) intitulé « *Comment lutter contre l'infantisme* » soulève de nombreuses questions quant aux discriminations que subissent les enfants parce qu'ils sont enfants, notamment dans la reconnaissance de leur expression par les adultes. A ce titre, une évaluation des freins à une démocratie scolaire, en phase avec les objectifs de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), devrait intégrer ces questionnements. Pour développer cette démocratie scolaire, il serait intéressant que l'école soit davantage identifiée comme un lieu de vie au sein du territoire, mieux approprié par tous et toutes. Une telle ambition nécessite entre autres de développer des espaces de dialogue, des pédagogies plus participatives et l'auto-évaluation.

PRÉCONISATION #11

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale fasse un bilan des pratiques de la vie démocratique au sein des écoles et des établissements scolaires.

Le ministère en charge de l'Éducation nationale doit renforcer la démocratie scolaire par une meilleure prise en compte de la parole et du rôle des élèves, dans leur diversité, au sein des écoles et des établissements. Cette démarche doit conforter leur apprentissage de la citoyenneté.

3. Renouveler la formation initiale des enseignantes et des enseignants.

Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants regrettent une formation initiale qui ne prépare pas de façon satisfaisante à l'entrée dans le métier. Il serait seulement 50 % à se sentir bien voire très bien préparés par leur formation initiale⁷⁶. La réforme de la formation initiale qui doit se mettre en place dans le cadre d'un plan de renforcement de l'attractivité du métier d'enseignant doit garantir un haut niveau de qualification et de compétences nécessaires pour enseigner aux différents niveaux de la scolarité et répondre aux défis de l'École. La formation initiale doit sécuriser l'entrée dans le métier. Les méthodes et pratiques d'enseignement, la maîtrise disciplinaire, requises pour transmettre des connaissances, compétences et savoir-être en sont les éléments essentiels. Cette formation doit permettre de connaître et de comprendre les réalités de vie et des représentations des élèves, de leurs parents et des milieux dans lesquels ils sont. Elle doit préparer à la relation avec les parents. Le croisement des savoirs et des pratiques, de plus en plus reconnu dans le cadre du travail social, peut y contribuer. Elle doit promouvoir le travail de coopération plurielle et avec les acteurs de l'éducation (parents, élèves et élus, représentantes et représentants des associations...), mais aussi le travail en équipe.

Il faut développer la capacité à stimuler l'intérêt et la réflexion des élèves, à ajuster les pratiques pédagogiques à leur diversité. Il s'agit également de permettre d'installer des bases pour créer du commun dans le parcours du premier et second degré. La formation initiale des enseignantes et enseignants des premier et second degrés professionnalisante et universitaire, devrait être fondée sur une articulation entre théorie et pratique en lien avec les déterminants sociologiques de la réussite scolaire et la recherche.

PRÉCONISATION #12

Le CESE préconise que la formation initiale des enseignantes et enseignants soit renouvelée pour permettre de sécuriser une entrée progressive dans le métier avec un haut niveau de savoirs disciplinaires, de compétences didactiques et pédagogiques, de niveau master. Cette formation universitaire doit notamment développer les compétences pour favoriser le travail en équipe et avec l'ensemble des acteurs de l'École.

⁷⁶ Sénat, *Rapport d'information sur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, rapporté par M. Gérard Longuet, Sénat, 8 juin 2022.

4. Améliorer les plans de formation continue des enseignantes et des enseignants

Si 73,7 % des enseignants et enseignantes du 1^{er} degré ont assisté à au moins un module de formation continue, ils ne sont que 59,2 % dans le second degré⁷⁷. La formation continue fait partie des obligations de service dans le premier degré. Elle était effectuée sur le temps scolaire pour le second degré avant qu'une réforme qui devrait se mettre en place à la rentrée scolaire prévoit qu'elle ait lieu hors du temps scolaire. Cette dernière réforme pourrait mettre en difficulté la formation des enseignantes et enseignants tout au long de leur carrière. Si l'argument premier de cette évolution est de lutter contre l'absentéisme des enseignantes et des enseignants, il ne représente que 10 % des heures d'enseignement perdues par les élèves pour lesquelles des alternatives de remplacement pourraient être organisées. La réforme pourrait avoir un effet dissuasif à se former alors que les rapports successifs montrent une insuffisance de la formation continue y compris par rapport aux enseignantes et enseignants d'autres pays⁷⁸. « *Le temps consacré à la formation continue reste très bas et en réalité inférieur à 3 jours* »⁷⁹.

Par ailleurs, les enseignantes et enseignants évoquent une inadéquation entre les formations proposées et leurs attentes. La formation répond à des injonctions ministérielles ou d'explication des directives. Elle est trop souvent réduite à des temps d'information et non de formation.

Les enseignantes et les enseignants estiment que la formation n'est pas assez importante sur des sujets comme la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et la gestion de la classe ou l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La formation continue doit être recentrée, et répondre aux demandes des enseignants en les associant à la définition des plans de formation. Elle doit permettre d'apprendre à travailler en équipe, développer la pluridisciplinarité et susciter de nouvelles dynamiques. L'offre de formation continue doit s'appuyer sur des acteurs extérieurs reconnus par agrément national ou pour leur expertise scientifique ou pédagogique, afin d'enrichir les connaissances, les compétences et la culture éducative au sein de l'Éducation nationale. Elle doit aussi offrir des formations croisées pluri-acteurs d'un même territoire.

77 Ministère de l'Éducation nationale, Repères et références statistiques 2023, août 2023, page 355.

78 Sénat, *Rapport d'information sur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, rapporté par M. Gérard Longuet, Sénat, 8 juin 2022.

79 Sénat, *Rapport d'information sur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, rapporté par M. Gérard Longuet, Sénat, 8 juin 2022.

PRÉCONISATION #13

Le CESE préconise que les plans de formation continue des enseignantes et des enseignants soient véritablement centrés sur leurs besoins, individuels et collectifs notamment au sein des écoles et des établissements, diversifiés, professionnalisants et certifiants. Ces plans doivent également former aux grands enjeux de transitions notamment écologique.

La formation continue doit être réalisée, organisée et intégrée aux obligations de service des enseignants et enseignantes et des formateurs et formatrices.

5. Rendre effectifs les espaces-parents

La relation entre les parents d'élèves et l'École est importante et ce dès l'école maternelle. Cette co-éducation contribue à la réussite scolaire des élèves. Le lien entre les parents et l'école doit être conforté par une confiance et écoute réciproques. La formation des enseignantes et enseignants doit y contribuer.

Il est important aussi que les écoles et les établissements scolaires puissent être utilisés comme des lieux de vie sociale par l'ensemble des acteurs locaux.

L'espace parents de l'école ou de l'établissement scolaire constitue un lieu essentiel pour instaurer un véritable dialogue avec les familles sur la scolarité de leur enfant ou sur des questions sociétales (la santé, et plus particulièrement les addictions, l'alimentation, le sommeil, etc.).

Selon l'article L. 521-4 du Code de l'éducation⁸⁰ « *l'architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie, contribue à la transmission des connaissances et à la découverte des cultures et favorise le développement de l'autonomie et de la sensibilité artistique des élèves. Il est prévu, dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués* ». Or, plus d'une décennie après que leur création a été prévue, force est de constater que l'existence des « *espaces-parents* » est loin d'être généralisée et qu'aucun bilan ou évaluation récents ne sont disponibles.

⁸⁰ Modifié par l'article 65 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Or comme l'ont rappelé les représentants de la FCPE⁸¹ et de la PEEP⁸², ce lieu doit être l'un des outils essentiels pour construire et entretenir la relation de confiance entre l'École et tous les parents. *L'espace-parents* doit être un lieu de coopération éducative. Il est dédié aux rencontres et aux échanges entre parents, enseignants et autres acteurs éducatifs qui n'ont pas toujours l'opportunité de se fréquenter en dehors des murs de l'école.

Il peut permettre aux parents de mieux connaître le fonctionnement de l'établissement scolaire, de partager leurs expériences et leurs préoccupations et de s'entraider. Véritable lieu d'information, de convivialité et de communication, il est mis à disposition pour monter des projets communs et organiser des événements (forum des métiers, aide à la recherche de stage, expositions, actions de soutien à la parentalité, etc.) avec toutes les personnes concernées. Les acteurs de la parentalité ou de l'animation de la vie sociale du territoire d'implantation de l'établissement pourraient utilement être associés à la vie de ces « espaces-parents ».

Le plan de rénovation des écoles lancé par le Gouvernement, en 2023, a pour but d'accélérer la rénovation des bâtiments scolaires partout en France, avec pour objectif d'atteindre 2 000 écoles rénovées d'ici la fin 2024, et 40 000 d'ici dix ans, soit 90 % du total. Ce plan peut être mis à contribution pour créer des *espaces-parents*.

PRÉCONISATION #14

Le CESE préconise l'application dans toutes les écoles, collèges et lycées de la loi de 2013 avec la mise en place obligatoire d'un « espace-parents » à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués. Une charte permettra de définir le cadre de dotation des moyens financiers dédiés, l'accessibilité des parents à tout moment de la journée, une information à leur attention et une co-animation par des parents d'élèves et des membres volontaires de l'équipe éducative.

81 Entretien de Grégoire Ensel, Président de la FCPE, association de parents d'élèves, avec la rapporteure, juillet 2023.

82 Entretien de Olivier Toutain, Président de la PEEP, association de parents d'élèves, avec la rapporteure, septembre 2023.

6. Favoriser des temps de concertation pour les équipes éducatives pluridisciplinaires et reconnaître leur professionnalité

Le travail d'équipe et la concertation des équipes éducatives et pluridisciplinaires au sein des écoles et des établissements scolaires voire dans le cadre de réseaux d'établissements constituent un facteur d'amélioration des pratiques pédagogiques, d'échange avec les acteurs de l'école (accueil périscolaire via son ou sa directrice, association éducative complémentaire de l'enseignement public, personnels et agents de la collectivité en charge du bon fonctionnement de l'établissement et en contact avec le public, etc.). Ils concourent à l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages et à la réussite éducative de tous et toutes. Il s'agit d'un temps nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins éducatifs particuliers des élèves, aux actions qui y contribuent ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves. Ils favorisent la construction d'actions ou de projets innovants. Face aux multiples tâches à accomplir par rapport au temps institutionnel prévu pour le faire, ce travail en équipe et de concertation fonctionne aujourd'hui en grande partie sur la base du volontariat des personnels.

Les pratiques collaboratives ou les formations professionnelles d'équipe même si elles sont présentes dans toutes les écoles et établissements sont particulièrement plus fréquentes en éducation prioritaire. Elles y sont un facteur de succès notamment parce que ces pratiques collaboratives sont co-construites et témoignent de la professionnalité des enseignantes et enseignants.

Un rapport récent sur l'éducation prioritaire⁸³ constate une augmentation du temps de travail et de dialogue entre les enseignantes et enseignants. Le travail collaboratif ne se décrète pas mais se construit. La formation d'équipe ou d'établissement autour de projets collectifs peut être un élément déterminant pour y concourir. Le projet d'école ou d'établissement est souvent le document qui détermine des orientations en matière de choix pédagogique et de politique éducative. Il est pourtant encore peu exploité comme le rappelle la Cour des comptes⁸⁴, à l'appui d'un sondage, qui constate que la moitié des établissements scolaires n'est pas dotée d'un tel projet. Pour autant le travail d'équipe est une réalité que l'institution doit reconnaître et valoriser avec des moyens adaptés. Du temps doit être donné aux équipes et une formation au travail collectif doit être dispensée.

⁸³ *L'éducation prioritaire*, Alexia Stefanou (DEPP-B3), Synthèse de la DEPP, n° 6 - Juillet 2022 (mise à jour avril 2024).

⁸⁴ *Mobiliser la communauté éducative autour du projet d'établissement*. Rapport public thématique. Cour des comptes, Janvier 2023

PRÉCONISATION #15

Le CESE préconise de conduire une véritable politique de reconnaissance et de valorisation du travail en équipe au sein des écoles et des établissements scolaires et des temps de concertation avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Ces différents temps doivent notamment contribuer à construire les projets pédagogiques et assurer un espace d'initiatives et de libertés d'organisation au service de la réussite de tous les élèves.

7. Mettre en œuvre un plan de relance des PEDT

L'École n'est pas le seul lieu d'éducation des enfants et des jeunes. Pour favoriser la réussite de tous les élèves, en mobilisant tous les acteurs de la communauté éducative, l'École a besoin d'agir dans un cadre territorial et institutionnel stable où toutes les initiatives et projets éducatifs peuvent concrètement être réfléchis, coconstruits, mis en œuvre, évalués voire généralisés. Pour assurer la réussite de tous, le CESE souligne que l'École, « lieu social et de sociabilisation », doit continuer à s'ouvrir davantage aux parents et aux associations.

Le lien avec les actions éducatives des collectivités territoriales et des partenaires sanitaires, sociaux, médico-sociaux et économiques doivent se développer.

Le projet éducatif territorial (PEDT) constitue un outil créé par la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République. Il formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école. C'est une démarche partenariale entre les services de l'État concernés et l'ensemble des acteurs éducatifs locaux dans le respect des compétences et du rôle de chacun et chacune. Le CESE a déjà souligné l'intérêt de ce projet dans son avis *L'éducation populaire, une exigence du XXI^e siècle*⁸⁵.

Le PEDT constitue la phase la plus aboutie de la mise en cohérence des temps éducatifs « formels » et « informels » de l'enfant et du jeune sur un territoire. Il articule les orientations des politiques de l'Éducation nationale avec celles impulsées par les collectivités territoriales, largement mises en œuvre par les associations, notamment issues de l'éducation populaire. La formation initiale et continue des professionnelles et professionnels⁸⁶ qui vont, mettre en œuvre ces orientations et prendre en charge les jeunes doit être améliorée comme l'a préconisé le CESE dans son avis *Les métiers de la cohésion sociale*⁸⁷. Des mesures urgentes doivent être prises pour répondre aux pénuries

85 Avis du CESE *L'éducation populaire, une exigence du XXI^e siècle*, rapporteurs : MM. Christian Chevalier et Jean-Karl Deschamps, mai 2019, préconisation n°6.

86 Notamment les Animateurs/animatrices socio-culturels, éducateurs/éducatrices spécialisés, éducateurs/éducatrices de jeunes enfants ou encore les cadres de l'intervention socio-éducative.

87 Avis avec rapport du CESE *Les métiers de la cohésion sociale*, rapporteur : M. Evanne Jeanne Rose, juillet 2022, préconisations n°14 à 5 et n°15 à 20.

de personnels, au manque de reconnaissance et au malaise de ces professionnels et des professionnelles.

Le PEDT dynamise la vie citoyenne, culturelle, sportive et de loisirs en associant l'ensemble des acteurs de ces champs (Éducation nationale, élus, associations d'éducation populaire, de sport, culture, de parents d'élèves). Il est également un moyen utile pour associer les familles au développement de l'offre éducative à destination de leurs enfants sur leur territoire de vie. Il constitue un levier utile pour permettre de construire des projets éducatifs communs sur leur territoire de vie. Il s'agit d'en faire un outil de la continuité éducative permettant une véritable co-construction des projets éducatifs par l'ensemble des membres de la communauté éducative et une affectation optimale des moyens humains et financiers au service de la réussite éducative de chaque enfant et de chaque jeune.

Cependant, près de dix ans après la mise en place des premiers projets éducatifs territoriaux (PEDT), leur implantation et les offres d'activités sont réparties de façon inégale selon les territoires et souffrent de réduction de moyens.

PRÉCONISATION #16

Le CESE préconise que le ministère en charge de l'Éducation nationale et les collectivités territoriales mettent en œuvre un plan de relance des projets éducatifs territoriaux (PEDT).

Ce plan de relance devra s'appuyer à la fois sur un bilan quantitatif et qualitatif des PEDT incluant l'ensemble des parties prenantes et notamment les financeurs, sur un bilan des activités péri et extrascolaires et sur des financements assurant leur existence et leur déploiement.

8. Faire aboutir le plan de rénovation du bâti scolaire

Faire école implique de garantir à des usagers et usagères en premier lieu desquels les élèves, des conditions de scolarisation satisfaisantes. Cela renvoie ainsi à la qualité de la construction du bâti scolaire et de ses abords, à l'adaptation des locaux. La prise en compte du réchauffement climatique est urgente en métropole comme dans les Outre-mer. La rénovation de nombre de bâtiments est aussi indispensable pour qu'ils soient mieux adaptés aux activités scolaires (espaces, cours de récréation, mobiliers, équipements sportifs...), aux relations sociales et au respect des élèves et de leur intimité (toilettes...).

L'aménagement des espaces encore trop bitumés revêt des enjeux multiples. Une ségrégation genrée continue de s'opérer avec l'exclusion des filles d'espaces de jeux. Il existe également des enjeux de santé, de bien-être et de climat scolaire à travers l'aménagement des locaux et l'organisation de l'espace. Un meilleur accueil des enfants en situation de handicap est indispensable pour assurer comme il se doit leur scolarité.

Traiter du bâti scolaire et de ses abords implique dès lors de répondre à l'ensemble de ces problématiques. Aujourd'hui, le bâti scolaire représente 45 % du patrimoine en surface des collectivités territoriales qui en ont la compétence. Cependant, l'état du parc scolaire est ancien, vétuste et implique des investissements importants pour faire face et s'adapter aux enjeux énergétiques et climatiques. En effet, selon l'ADEME⁸⁸, 100 milliards d'euros seraient nécessaires pour que l'ensemble du parc des collectivités territoriales, dont les bâtiments scolaires, réponde aux objectifs de performance énergétique⁸⁹.

L'annonce du président de la République en septembre 2023 de la rénovation d'au moins 40 000 établissements scolaires sur 10 ans⁹⁰ va dans ce sens. Cependant, rien ne garantit un financement pérenne de l'État sur cette période pour assurer cette rénovation. Seuls 500 M€ d'investissement de la part de l'État ont été annoncés pour la rentrée 2024⁹¹. Nous sommes bien loin des besoins des collectivités territoriales d'autant qu'il existe de fortes disparités entre elles en termes de moyens financiers.

La Cour des comptes souligne ces importantes disparités au sein de chaque catégorie de collectivités (communes, départements et régions). Elle rappelle la nécessité d'une péréquation des ressources dans un objectif d'équité entre les territoires et leurs habitants⁹².

Par conséquent, la rénovation nécessaire et en cours du bâti scolaire implique d'aider davantage certaines collectivités territoriales en vertu du principe de péréquation territoriale.

88 Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie.

89 Rapport d'information du Sénat, *Transition écologique du bâti scolaire : mieux accompagner les élus locaux*, rapporté par Mme Nadège Havet, 28 juin 2023, page 16.

90 Gabriel Attal et Christophe Béchu lancent le 1er comité d'administration du plan rénovation écologique des écoles jeudi 14 septembre | Ministère de la Transition Écologique et de la Cohésion des Territoires (ecologie.gouv.fr)

91 Le Fonds vert est un dispositif pour accélérer la transition écologique dans les territoires. Il est destiné à financer des projets présentés par les collectivités territoriales notamment. C'est dans le cadre du Fonds vert (2 Mds€ engagés à ce jour), que l'État a annoncé une enveloppe complémentaire de 500 millions d'euros dédiée aux écoles et établissements.

92 Cour des comptes, *Les finances publiques locales 2023 : Rapport sur la situation financière et la gestion des collectivités territoriales et de leurs établissements (fascicule 2)*, octobre 2023, page 59.

PRÉCONISATION #17

Le CESE préconise que le plan de restauration écologique des écoles incluant la rénovation énergétique du bâti scolaire annoncé en 2023 soit complété d'un engagement financier (plan financier pluriannuel) de l'État envers les collectivités territoriales et d'un plan d'aménagements des abords des infrastructures scolaires. Le principe d'une péréquation entre collectivités territoriales pour aider celles qui ont le moins de ressources financières doit aussi être organisé.

Le CESE préconise que ce plan soit renforcé par une concertation de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative en particulier les élèves afin de prendre en compte les impératifs environnementaux, de bien-être, d'accessibilité, de santé, de climat scolaire et d'égalité de genre.

D. Rendre les métiers de l'Éducation nationale attractifs

1. Mettre en place un plan d'urgence de recrutement des enseignantes et des enseignants des premier et second degré

Pour assurer la réussite de tous les élèves, il est nécessaire d'avoir des enseignantes et des enseignants en nombre suffisant, formés, correctement payés et reconnus dans leur professionnalité. Or le métier d'enseignant connaît aujourd'hui une crise historique et structurelle. Elle est due à plusieurs facteurs : conditions de travail de plus en plus dégradées (augmentation de la charge de travail, formation sur le temps personnel, multiplication des réformes, gestion de la classe parfois plus difficile, effectifs, etc.) niveaux de rémunération insuffisants, formation et accompagnement dans le métier insatisfaisant, manque de reconnaissance sociale... Tous ces problèmes doivent être traités et résolus pour redonner de l'attractivité à ce métier.

Les concours du premier et du second degré peinent à trouver leurs candidates et candidats. On assiste à un tarissement du vivier de recrutement et de nombreux postes d'enseignants sont non pourvus. En 5 ans (2019/2023), le nombre de candidats au concours de recrutement des enseignants du premier et du second degré du public (CRPE et CAPES) a baissé de plus de 35 %. En 2023 sur plus de 23 800 postes ouverts au concours dans le public, près de 3 100 postes n'ont pas été pourvus. Le déficit de recrutement et la pénurie de candidats renforcent les difficultés de remplacement, mais aussi conduit au maintien d'un taux d'enseignants non-titulaires dans le public à un niveau relativement élevé (Taux de non titulaires 9 % dans le second degré). Ceux-ci sont parfois recrutés sans formation et à la suite de procédures qui ne permettent pas toujours de s'assurer des compétences minimales pour l'enseignement. Il peut provoquer un

fort taux de turn-over ou de démissions là où il serait nécessaire d'avoir une stabilité des équipes pédagogiques. Le nombre d'enseignants démissionnaires, loin d'être un phénomène conjoncturel, est en hausse constante depuis dix ans. La désaffection structurelle ne permet pas à l'école d'assurer partout et sur tous les territoires ses missions de service public. Les procédures d'affectation qui envoient les personnels les moins expérimentés dans les établissements et territoires les plus en difficulté contribuent à cette désaffection.

Il est donc urgent de mettre en place un plan pluriannuel de recrutement des enseignantes et enseignants. Il est nécessaire d'augmenter le nombre de postes ouverts aux concours. Il doit s'appuyer sur un élargissement du vivier de recrutement et favoriser la démocratisation de l'accès au métier d'enseignant. Il doit répondre aux besoins structurels de recrutement en termes quantitatifs pour que tous les postes aux concours soient pourvus, réduire drastiquement le nombre de non-titulaires, faciliter l'accès à l'emploi titulaire aux contractuels ayant démontré leurs aptitudes et assurer les remplacements des absences d'enseignantes et d'enseignants notamment pour qu'ils et elles puissent suivre des formations. Il doit maintenir un niveau élevé d'exigences en termes de compétences universitaires et professionnelles, sanctionné par un niveau master en fin de formation, à l'instar de la plupart des autres pays européens ou de l'OCDE.

Le plan d'urgence doit être concerté avec les acteurs concernés, dont les représentants des enseignantes et enseignants, des représentantes et représentants divers de la communauté universitaire et les formateurs et formatrices des instituts de formation. La perspective de postes ouverts aux concours rassurera aussi les étudiants et étudiantes à s'engager dans des études longues. Un système de pré-recrutement serait également une manière de sécuriser réellement les futurs recrutements.

PRÉCONISATION #18

Le CESE préconise un plan d'urgence de recrutement des enseignantes et des enseignants des premier et second degré. Ce plan doit prévoir une programmation pluriannuelle de recrutements permettant de mettre en œuvre toutes les missions de l'école, répondant à la pénurie de candidats aux concours, au déficit de remplacement des personnels et ainsi réduire le recours aux emplois précaires.

2. Revaloriser les rémunérations des enseignantes et des enseignants

La baisse d'attractivité du métier d'enseignant est multifactorielle. L'insuffisance des rémunérations en est un des éléments déterminants. « *Les enseignants français commencent et terminent leur carrière avec un salaire inférieur à la moyenne de l'UE. [...] Par rapport aux autres fonctionnaires, le salaire net des enseignants se rapproche de celui des brigadiers et gardiens de la paix. La rémunération d'un professeur des écoles est inférieure au salaire moyen des fonctionnaires civils de catégorie B* »⁹³. En 2021, selon l'OCDE, les salaires des enseignants travaillant depuis quinze ans étaient inférieurs d'au moins 16 % à ceux de leurs homologues étrangers. En outre leur progression salariale est particulièrement lente puisqu'il faut « *en moyenne trente-cinq ans à un enseignant français pour atteindre la rémunération maximale de la grille salariale, quand il l'atteint, contre vingt-cinq ans dans les autres pays de l'OCDE* »⁹⁴. Il est urgent qu'un plan pluriannuel de revalorisation des rémunérations soit mis en place pour attirer les candidats vers les carrières enseignantes. La grille de rémunération doit être articulée pour permettre un dynamisme des rémunérations tout au long de la carrière et de donner une perspective de valorisation des métiers de l'éducation.

PRÉCONISATION #19

Le CESE préconise le vote d'une loi de programmation de revalorisation des rémunérations des enseignantes et des enseignants qui donne une perspective de carrière à celles et ceux qui entrent dans ces métiers et celles et ceux qui sont déjà en poste. Cette revalorisation devra permettre de rattraper au moins le retard pointé par l'OCDE.

3. Reconnaître et valoriser tous les personnels qui contribuent au service public d'éducation

Les conditions d'exercice de ces métiers et leur prise en compte par l'institution scolaire sont aujourd'hui sinistrées. Il s'agit notamment de la médecine scolaire, les infirmières scolaires, les assistants d'éducation, les conseillers principaux d'éducation, les personnels administratifs, les personnels d'encadrement des écoles et établissements scolaires⁹⁵ et les accompagnants des élèves en situation de handicap, les agents techniques et territoriaux spécialisés en école maternelle (Atsem), les animateurs périscolaires, assistants sociaux...

93 Sénat, *Rapport d'information sur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, rapporté par M. Gérard Longuet, Sénat, 8 juin 2022.

94 Propos de M. Charbonnier, analyste Education de l'OCDE, cité par *Le Monde*, 10 octobre 2023.

95 Parmi lesquels, les directeurs et directrices d'école, les cheffes et chefs d'établissement ainsi que les adjointes et adjoints au chef d'établissement.

Ces personnels sont également en première ligne face aux difficultés des élèves, au manque de moyens humains et financiers, à la dégradation des conditions matérielles ou encore à l'insécurité grandissante à l'École.

Les personnels des fonctions supports dans les directions des services départementaux, les rectorats, le ministère, sont également soumis à la multiplication des tâches et missions avec des effectifs de plus en plus faibles et des contraintes de plus en plus fortes. L'accès au télétravail leur est peu accessible. Les outils numériques de gestion qui leur ont été imposés sans concertation ont fortement dégradé leurs conditions de travail.

Ces métiers ont souffert successivement de suppressions de postes, de départs non renouvelés et d'une crise durable en matière de recrutement. S'ils ne relèvent plus de l'Éducation nationale mais des collectivités territoriales, il faut également souligner le manque de personnels TOS⁹⁶ (techniques, ouvriers et de service). Cette situation est d'ailleurs en miroir des difficultés du personnel enseignant.

Or, les difficultés sociales, de santé physique et mentale, de bien-être entre autres, n'ont jamais été aussi criantes et les besoins n'ont jamais été aussi forts. La France présente, au sein des pays européens, un des taux de suicide des jeunes les plus élevés. Et la crise sanitaire de la Covid-19 a eu un impact important sur la santé mentale de la population, particulièrement chez les jeunes.

Une étude Santé publique France montre que les pensées suicidaires ont été multipliées par plus de deux depuis 2014 chez les 18-24 ans (passant de 3,3 % à 7,2 % en 2021)⁹⁷. De plus, depuis 2021, le nombre d'hospitalisations pour tentative de suicide augmente chez les adolescents (11-17 ans) et les jeunes adultes (18-24 ans). Cette étude confirme bien la détérioration de la santé mentale des jeunes adultes.

Les enfants ne sont pas exempts : 13 % des enfants en école élémentaire présentent un trouble probable de santé mentale (trouble émotionnel probable, trouble oppositionnel probable ou trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité probable)⁹⁸.

A l'école, lieu de vie essentiel au développement psychologique, cognitif et social du jeune, l'élève doit être soutenu. Il peut se confier et être accompagné dans ses difficultés personnelles et familiales, être protégé face aux risques. La santé de l'enfant englobe une diversité de dimensions : le soin, la prévention, la protection, le bien-être physique et psychique. Les personnels de santé scolaire, de service social et de psychologie sont à bien des égards des personnels clés. Or, les chiffres témoignent d'une dégradation inquiétante de la situation.

96 Depuis le 1^{er} janvier 2006, le recrutement des personnels TOS (techniques, ouvriers et de service) affectés dans les établissements publics d'enseignement relève de la compétence des collectivités territoriales, qui sont leurs autorités hiérarchiques.

97 Santé publique France, *Prévalence des pensées suicidaires et tentatives de suicide chez les 18-85 ans en France : résultats du Baromètre santé 2021*, février 2024.

98 Santé publique France, *Santé mentale : premiers résultats de l'étude Enabee, chez les enfants de 6 à 11 ans scolarisés du CP au CM2*, juin 2023.

On ne compte aujourd'hui qu'une infirmière scolaire pour 1.500 élèves, un psychologue de l'Éducation nationale pour 1 800 élèves, une assistante sociale pour 2 000 élèves et un médecin scolaire pour près de... 16 000 élèves.

Le CESE a déjà tiré la sonnette d'alarme par le passé : dans son avis *Pour des élèves en meilleure santé*⁹⁹, il préconisait de mettre en place une programmation pluriannuelle des moyens de la médecine scolaire de façon à les augmenter prioritairement sur les territoires qui en ont le plus besoin tant au regard de leurs spécificités économiques et sociales que de l'offre de santé existante.

Les déserts médicaux et les pénuries de recrutement et de personnels dans un certain nombre de professions médicales majeures pour les enfants comme les orthophonistes, les orthodontistes, les psychologues, les pédopsychiatres ou encore tout simplement les pédiatres et les médecins généralistes, empêchent ou retardent la prise en charge des enfants qui en ont besoin. Or, pour apprendre, les élèves doivent être en bonne santé physique et mentale.

L'École a besoin de personnels suffisants, mieux formés et mieux rémunérés, pour mener à bien les diagnostics médicaux et psychologiques, conduire un accompagnement scolaire et social pour tous ses élèves.

PRÉCONISATION #20

Le CESE préconise un plan de recrutement et de revalorisation des personnels non enseignants de l'État et des collectivités territoriales qui participent tous à travers leurs missions à la réussite des élèves.

⁹⁹ Avis du CESE *Pour des élèves en meilleure santé*, rapporteurs : Mme Fatma Bouvet de la Maisonneuve et M. Jean-François Naton, mars 2018 par le CESE.

Agir autrement pour l'innovation sociale et environnementale

Tout d'abord, je tenais à remercier la rapporteure pour cet avis que nous voterons, et pour ce titre si inspirant... « *Réussite à l'école, réussite de l'école* ».

Imaginez : Réviser la carte scolaire pour la rendre plus inclusive, recruter davantage et rendre attractif le métier d'enseignant, repenser les programmes et insister sur la culture générale, favoriser la mixité sociale... Rénover les écoles...

Quels enjeux !

Mais nous traversons des temps difficiles... Que se passera-t-il dès demain ? Après des élections où nous devons faire des choix majeurs.

Nous voulons tous créer un avenir de réussite. A l'école et de l'école. Mais pour qui ?

J'ai grandi dans les années 80 et je me souviens du sentiment de haine créé par l'extrême droite.

Ce mouvement politique avait un leader, un croque-mitaine dont le nom et le visage provoquait en moi une crainte indicible.

A chacune de ses interventions à la télévision, il me faisait peur. Il me pointait du doigt. Il m'invectivait. Moi... Mes parents... Tous mes copains.

Il éructait et vomissait sa haine de gens qui n'étaient pas de souche...

Mon père et ma mère à l'époque m'ont donné le plus sage des conseils : « *Tu vois mon fils. Étudie. Instruis-toi. C'est comme ça qu'on combat le croque-mitaine* ».

Alors moi j'ai tout fait.

Un Bac C, une Prépa HEC, un Master à la Sorbonne, un autre à Sciences Po.

Je suis même diplômé d'Assas (mais je n'étais pas trop copain avec les gens du GUD...).

L'école publique pour les classes populaires est une matrice.

Elle est le socle de notre engagement...

Alors oui aujourd'hui, le Croque-Mitaine a changé de visage...

Mais je reconnais son ventre... le ventre qui est encore fécond, d'où a surgi la bête immonde...

Quoiqu'il se passe, le CESE devra rester une assemblée de combat et de solutions, en particulier pour les enfants de l'école publique comme moi et les enfants des quartiers populaires. Nous aurons l'occasion de le démontrer à la rentrée.

Pour l'instant, tout à l'heure, j'irai chercher mes enfants à l'école. C'est soir de match.

Alors, nous allons revêtir le maillot de l'équipe de France, et nous allons crier : « *Allez les Bleus, Allez la France !* » Sans trembler !

Agriculture

L'avis rappelle, dès l'introduction, les fondamentaux de l'école en France. Il s'agit d'assurer l'instruction de tous par un égal accès des élèves aux enseignements afin d'assurer la réussite de chacun, en fonction de ses envies et de ses capacités.

Les auditions menées pour la préparation de ce rapport et de cet avis, ont fait état des difficultés rencontrées pour garantir cette égalité entre tous les élèves.

Plusieurs causes sont à dénoncer et les solutions sont multiples. Le groupe de l'agriculture n'est pas convaincu de la nécessité de redéfinir les finalités de l'école, comme le propose l'avis dans sa préconisation n°2, ni de l'urgence de remplacer le conseil supérieur des programmes proposé par la préconisation n°3.

En revanche, le groupe approuve la préconisation 1 prévoyant d'organiser un grand débat démocratique sur l'École avec la participation des équipes éducatives, des parents d'élèves mais aussi – et surtout – des acteurs économiques.

Pour le groupe, en effet, la réussite de l'école se mesure, notamment et essentiellement, à sa capacité d'offrir un avenir professionnel choisi, dans une société en mutation, à tous les élèves.

Ainsi, pour le secteur agricole, l'enjeu de l'enseignement agricole c'est d'assurer le renouvellement des générations et donc de garantir aux jeunes agriculteurs la possibilité de vivre de leur métier, tout en relevant les défis climatiques et environnementaux et en offrant à nos concitoyens une alimentation de qualité, en quantité suffisante et à un prix abordable.

L'enseignement agricole doit pouvoir répondre à ces défis en maintenant et en développant son attractivité et son taux d'insertion professionnelle.

Pour le groupe de l'agriculture, le lien entre les professionnels et les apprenants est une des conditions essentielles à la réussite de tous. C'est un des points que nous veillerons à défendre lors de l'organisation du débat démocratique.

Même s'il partage les objectifs de cet avis, en raison des quelques réserves exprimées, le groupe de l'agriculture s'est majoritairement abstenu.

Alternatives sociales et écologiques

Il est temps aujourd'hui de regarder la réalité en face comme nous y invite ce projet d'avis. Il s'agit d'opérer une rupture avec les objectifs et le fonctionnement actuel d'un système éducatif inégalitaire. En effet, il promeut l'élitisme au détriment de l'aide aux élèves les plus en difficulté et particulièrement celles et ceux qui cumulent les inégalités. Ainsi, laisser 30 % d'élèves, issus des milieux populaires comme des milieux précaires, sur le bord du chemin est une injustice sociale. Mais c'est aussi prendre le risque d'une défiance croissante envers les institutions.

La corrélation entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales est pourtant connue. Pour une école de la réussite, il faut accepter de considérer l'école non comme un coût, mais un investissement : réduire les effectifs par classe, permettre des fonctionnements pédagogiques différents, recruter des personnels en nombre mieux reconnus, revalorisés et formés...

Le projet d'avis le souligne, l'École seule ne pourra résoudre ce que notre société, par ses modes de fonctionnements inégalitaires, fait perdurer. Un projet d'École est bel et bien un projet de société. Notre vision est totalement éloignée des discours actuels d'autorité, de savoirs réduits aux seuls « fondamentaux » du moment, d'organisation d'une école sélective avec la perspective des groupes de niveau au collège parmi bien d'autres mesures régressives ou inadaptées. Au contraire, il faut construire un projet d'École qui permette à chacun et chacune de s'émanciper, d'accéder aux savoirs, et à la culture, de devenir des citoyens et des citoyennes égales, protégées des violences sexistes et/

ou sexuelles, d'où que l'on vienne, qui que l'on soit, pour comprendre et agir sur le monde. Les défis qui sont devant nous l'exigent. Nous ne répondrons pas à l'exigence urgente de transformer cette société sans repenser l'éducation.

Nous remercions toute la commission d'avoir travaillé sur un tel grand sujet, nous voterons l'avis.

Artisanat et professions libérales

Le taux de 80 à 90 % de réussite au baccalauréat ne doit pas cacher une autre réalité : chaque année, un grand nombre d'élèves se retrouvent en situation d'échec scolaire, ou encore orientés - en raison de la faiblesse de leur résultats - dans une voie qu'ils n'ont pas choisie.

Pour ceux-là, l'Ecole a failli à sa mission de leur permettre d'acquérir un socle de connaissances, de compétences et de culture, et de leur donner les outils permettant de choisir leur avenir professionnel. Et le plus souvent, ces jeunes sont issus des milieux sociaux les moins favorisés.

On ne compte plus les études qui le confirment : la France est l'un des pays de l'OCDE où l'origine sociale impacte le plus la réussite scolaire. Dès lors, l'Ecole ne parvient pas à rendre effective la promesse républicaine d'égalité des chances, tout en compromettant l'opportunité d'élever le niveau de qualification du pays et ses capacités à faire face aux mutations environnementales et numériques.

Dans le secteur de l'Artisanat, nous mesurons de longue date ces dysfonctionnements, en

voyant arriver dans nos filières de formation des jeunes qui ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux et qui ont le sentiment d'avoir été laissés de côté par le système. Leur capacité à tenir jusqu'au diplôme et leurs chances de poursuivre leur cursus en sont d'autant fragilisées.

Il faut le rappeler : l'avenir de chaque jeune reste conditionné à la maîtrise des savoirs de base et c'est d'abord à l'Ecole de remplir sa mission en ce domaine. Par conséquent, nous approuvons l'objectif porté par l'Avis de faire de la réussite de tous les élèves la première finalité de l'Ecole.

Et ce défi exige des enseignants suffisamment formés et motivés. Il faut donc s'attaquer à la crise des vocations : rendre le métier plus attractif en alignant les salaires sur la moyenne de l'OCDE, mais aussi mieux préparer les futurs enseignants et mieux accompagner ceux déjà en poste, en renforçant notamment la dimension pédagogique de la formation initiale et continue, pour permettre la prise en charge de la variété de profils des élèves avec des modes d'apprentissage diversifiés. Nous approuvons les propositions de l'Avis en ce sens. En revanche, nous sommes interrogatifs sur la proposition de remplacer le Conseil supérieur des programmes par une « instance indépendante ».

Nous partageons par ailleurs le besoin d'encourager une plus forte mixité sociale au sein des établissements scolaires. Les expériences réussies en la matière ont montré un effet positif sur le bien-être des élèves et sur leur ouverture sociale et culturelle, et ce sont là des enjeux essentiels à la cohésion sociale qui méritent

d'être davantage partagés par tous les établissements, publics comme privés sous contrat.

Mais pour favoriser la mixité sociale et réduire les contournements de la carte scolaire, il faut aussi s'attaquer à la faiblesse de niveau de certains établissements en leur allouant des moyens adaptés et en particulier des enseignants suffisamment formés et expérimentés.

La réussite, en filière professionnelle ou classique, nécessite des bases et des acquis solides. Ces fondamentaux ne peuvent être apportés que par une Ecole prenant en compte les aspirations, les difficultés et les atouts de chacun. Enfin, la revalorisation de la voie professionnelle doit se poursuivre car c'est aussi une des conditions de réussite pour les jeunes qui font le choix de cette voie.

Une école plus inclusive, plus attentive, qui ne laisse personne sur le bord du chemin, c'est le défi qu'il faut relever et le sens que le Groupe Artisanat et Professions Libérales a retenu de cet Avis et il l'a voté.

Associations

Il suffit d'écouter celles et ceux qui vivent la grande pauvreté pour comprendre que l'École n'est hélas pas ce lieu d'égalité, de mixité, de fraternité permettant la réussite de tous. Frank affirme que l'école ne l'aimait pas, lui dont les enfants *« auraient voulu faire des études plus longues que celles qu'ils ont faites »*, car ils ont été scolarisés dans des classes *« qui ne sont pas des classes pour apprendre mais des classes pour faire patienter »*.

Pour Céline, ses enfants scolarisés de classe spécialisée en classe spécialisée n'ont pas eu les mêmes chances que les autres et elle réclame des enseignants mieux formés pour un vrai changement. Enfin, Vincent dont « les parents n'ont pas été longtemps à l'école », son orientation scolaire lui a été imposée.

Alors comment parler d'un système éducatif social et fraternel dans un pays où le poids de l'origine sociale sur les destins scolaires est aussi important ?

L'école est aujourd'hui un réseau d'établissements juxtaposés selon les catégories sociales ou en filières différenciées au sein des établissements. Pour beaucoup, l'orientation est subie, vers des filières spécialisées. Peut-on préparer au faire et vivre ensemble si on ne scolarise pas ensemble ?

L'absence de mixité produit par ailleurs de la défiance et renforce un terrible sentiment d'abandon. Pour celles et ceux dont l'école est une suite d'échecs et d'humiliations, la motivation et l'estime de soi sont durablement abîmées. Le gâchis humain est immense.

Comme le soulignait Condorcet, l'éducation nationale ne saurait être « une espèce de loterie nationale ». La question des inégalités à l'école est avant tout une question politique. C'est à l'État de garantir à tous les enfants une égalité de droits, à partir de l'écoute des besoins et en construisant les politiques publiques par la participation de tous et toutes.

C'est pourquoi, dès l'école maternelle, il faut veiller à ne pas transformer les différences en difficultés et ainsi favoriser pour les plus précaires un accueil dès 2 ans dans les classes maternelles.

Il est nécessaire de renforcer les moyens, mais surtout d'adapter les pédagogies, en préférant au chacun pour soi et à la compétition, la solidarité et la coopération.

Pour cela et premièrement, il faut former les enseignantes et enseignants à la connaissance des réalités de vie et des représentations des élèves de tous les milieux et de toutes les origines.

Deuxièmement il est nécessaire de reconnaître chacun d'entre eux, comme pouvant apporter aux autres.

Troisièmement doivent être renforcés les échanges avec tous les parents pour une véritable co-éducation.

L'école pourrait être un lieu de vie plus ouvert sur les territoires. Les projets éducatifs territoriaux en sont une amorce.

Toutefois, une réforme timide de l'école serait vaine, tant les changements à réaliser sont profonds.

Comme le souligne l'avis, cela ne relève pas de la seule responsabilité de l'école. La ghettoïsation est par exemple très liée au manque d'une politique du logement qui s'engagerait résolument pour la mixité sociale.

Sans doute l'avis, que le groupe des Associations a voté, aurait pu être bien plus ambitieux. Les territoires périphériques devraient notamment être réellement dotés de nouveaux moyens, en tant que laboratoires d'adaptation au monde fluctuant qui vient et pourraient être le cœur d'un contre-modèle humaniste loin du repli sur soi. Ce contre modèle, c'est celui de la coopération et de la robustesse sociale construite contre le culte mortifère de la performance.

Par conclure, le groupe des associations souhaite souligner l'importance de trois préconisations

en particulier. Les deux premières sont celles sur la prise en compte de l'Indice de position sociale (IPS), notamment lors de la contractualisation passée entre l'État et les établissements d'enseignement privé. La troisième est celle sur la relance des projets éducatifs territoriaux (PEDT), auxquels le CESE est particulièrement attaché car ils sont à ce jour le seul espace institutionnel de dialogue et collaboration à l'échelle locale entre tous les acteurs de la communauté éducative-au-delà de la sphère purement scolaire, avec la participation des associations périscolaires et acteurs de l'éducation populaire et ce, dans l'intérêt dans l'enfant. Notre groupe s'inquiète du devenir de ces deux importants outils en cas d'arrivée d'un gouvernement d'extrême-droite.

Le groupe remercie la rapporteure pour son écoute et son attention aux commentaires tout au long de l'écriture du rapport et de l'avis.

CFDT

« L'institution scolaire reste pour beaucoup avant tout un lieu de classements, de frustrations et d'humiliations. Il faut donc s'interroger sur ce que produit politiquement notre école, sur les visions du monde et les préférences électorales qu'elle engendre sur le long terme chez les individus. » Ces propos du sociologue Félicien Faury dans un article publié récemment, illustrent en grande partie l'enjeu de cet avis : comment redonner à l'École la confiance en sa capacité à faire réussir ? A faire société ? A

répondre au défi démocratique ? Cet avis répond, en partie, à ces enjeux :

Oui, il faut redéfinir les finalités de l'École. La CFDT soutient le principe d'un socle commun de la maternelle au lycée.

Cela suppose de modifier les structures et l'organisation du système éducatif et d'y intégrer les compétences indispensables à la transition écologique : la coopération, l'initiative, l'autonomie, le respect du vivant.

Oui, il faut favoriser l'égalité et la mixité à l'école dans tous les territoires. C'est la condition indispensable pour faire société et le privé sous contrat doit y contribuer. Cela suppose également de promouvoir l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle.

Oui, il faut conforter les acteurs de la communauté éducative au cœur des enjeux de transformation de l'École et donc relancer les projets éducatifs territoriaux, afin de recréer le maillage territorial avec les partenaires de l'École qui sont indispensables pour « faire société ».

Oui, il faut rendre les métiers de l'Éducation nationale attractifs, en rappelant le rôle essentiel des personnels non enseignants. Cela suppose de revaloriser les salaires mais aussi de revoir les conditions d'affectation qui envoient les enseignants les moins expérimentés dans les établissements les plus difficiles.

La CFDT a voté l'avis.

CFE-CGC

Tant sur le constat que sur les préconisations, cet avis prend largement en compte les orientations et revendications de notre organisation., la CFE-CGC partage le diagnostic sur les réalités vécues par l'ensemble des acteurs, qu'ils s'agissent des parents, des

élèves ou des enseignants. En premier lieu, nous soutenons la préconisation 1 qui propose de redéfinir les finalités de l'école pour assurer la réussite de tous les élèves.

Dans le cadre d'une école plus juste, notre organisation préconise de développer la mixité sociale et culturelle dans les territoires, les établissements et les classes. Ceci apparaît dans l'avis au même titre que l'idée que nous défendons d'ouvrir les classes sur leurs quartiers ou de favoriser une pédagogie innovante et adaptée à l'hétérogénéité des élèves.

Nous souhaitons également que l'enseignement puisse s'adapter en permanence aux nouvelles technologies, et que l'ensemble des écoles puissent être équipées. C'est là, un gage de réussite à l'école mais également dans le monde professionnel.

Par ailleurs, la CFE-CGC soutient la mise en place de partenariats plus étroits avec les milieux associatif, sportif et culturel particulièrement, mais aussi avec le monde économique. Construire des ponts entre l'école et le monde périscolaire et le monde professionnel est indispensable.

Restaurer la confiance en l'école passera également par la mise en place de plans de formation efficaces du personnel éducatif Aussi, notre groupe apporte son soutien aux préconisations 12 et 13 qui visent à améliorer la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. Un corps enseignant bien formé est une des conditions nécessaires pour permettre à chaque enfant de trouver sa place, de s'épanouir dans le système scolaire et de bénéficier de méthodes d'enseignement adaptées à ses besoins.

Le groupe CFE-CGC salue également la préconisation 19 relative au vote d'une loi de programmation de revalorisation des rémunérations des enseignantes et enseignants.

Reconnaître et valoriser les personnels passe indéniablement par des salaires justes, à la hauteur des enjeux pour la société

Enfin, nous saluons l'approche spécifique aux Outre-mer proposée dans cet avis, qui appelle à un plan d'urgence pluriannuel pour répondre aux besoins éducatifs des territoires ultramarins.

Le groupe CFE-CGC votera cet avis.

CFTC

La réussite à l'École, c'est le "devoir de justice" de l'Etat qui traduit l'égalité de droit entre les citoyens en une égalité de fait. Toutefois, ces promesses sont progressivement vidées de leur substance face aux inégalités de toutes sortes et l'insuffisante valorisation de l'enseignement.

Si l'on veut que l'École puisse tenir ses promesses, il est urgent de revaloriser tous ses métiers, et en ce sens, la CFTC est en adéquation avec les préconisations 12 et 19. Une meilleure rémunération, un socle de compétences exigeant qui doit aller de pair avec une reconnaissance de l'expertise et des ressources humaines suffisantes sont les clefs d'un enseignement robuste, adapté à tous.

S'adapter à tous, c'est donc tenir compte de profils d'enfants très différents qui doivent bénéficier de la liberté d'enseignement ; établissements privés et publics concourant ensemble à une offre d'enseignement plurielle capable d'amener chacun à la réussite.

Et cette réussite ne saurait non plus s'incarner sans une exigence inconditionnelle de tolérance envers

les autres. A cet égard, la prévention du harcèlement, ce fléau qui mine la réussite par la destruction de la confiance en soi, devrait figurer en priorité dans la préconisation 10.

Bien qu'elle soit l'antichambre de la citoyenneté, l'École est trop souvent gênée dans ses missions par des obstacles qu'elle ne peut surmonter d'elle-même. C'est pour cela que la CFTC soutient les préconisations 4 et 16 qui associent Etat, collectivités et société civile pour répondre aux besoins de mixité sociale et de continuité scolaire avec des solutions territoriales concrètes.

Néanmoins, et l'avis le montre très bien, tous ces efforts ne porteront leurs fruits que si les politiques publiques - logement, santé, environnement, culture - y participent toutes d'un même élan.

La CFTC votera en faveur de l'avis et remercie la rapporteure ainsi que la commission pour son travail.

CGT

L'Education est un droit fondamental. L'École est un bien commun essentiel.

Pour la CGT, la réalité de l'École devrait être la réussite de toutes et tous les jeunes quels qu'ils soient. Ce ne peut être seulement un objectif affiché sans que les moyens lui soient donnés et sans que l'organisation mise en place lui permette de l'atteindre.

Une école qui réussit est une école ambitieuse pour chacune et chacun, qui accueille partout chaque enfant, chaque jeune tel qu'il et elle est, sans distinction d'aucune sorte, qui le respecte, l'aide à grandir, lui donne accès aux savoirs dans toutes

leurs diversités, lui permet d'accéder à une pensée libre et autonome, à l'esprit critique... et plus encore... finalement une école de la vie qui émancipe.

L'école doit être ouverte, pouvoir être comprise par tous et toutes, et pas seulement par ceux qui en ont les codes et les moyens. Egalité et mixité sociale doivent être au cœur. L'innovation pédagogique doit être une recherche permanente.

Face à ces missions essentielles et malgré l'implication de la communauté éducative, de tous les personnels, un long chemin reste à parcourir.

Aujourd'hui le service public d'éducation traverse une crise sans précédent. Il concentre tous les effets néfastes des politiques de renoncement suivies ces dernières années. L'Ecole est confrontée à des réformes permanentes sans qu'aucune évaluation ne soit prévue et organisée. La dernière réforme, dite « le Choc des savoirs », est bâtie sur un modèle d'Ecole passéiste, conservateur et même inique car il trie les élèves tout au long de leur parcours, dans une logique de sélection sociale... C'est une réforme antisociale dont les enfants des classes populaires seront les premières victimes.

Un pays où la jeunesse est assignée à ses positions scolaires et sociales court un grave danger démocratique.

Face à ces attaques frontales contre l'Ecole publique, depuis plusieurs mois, des enseignants et des parents d'élèves sont en lutte, notamment en Seine Saint Denis et un peu partout dans le pays. Ils et elles défendent une école qui soit effectivement celle de la réussite, avec les moyens nécessaires.

Nous retrouvons dans cet avis les valeurs que nous défendons et des préconisations qui visent à une réussite effective. Nous l'avons voté.

Un remerciement particulier aux acteurs et actrices divers rencontrés lors de nos déplacements pour leur fort engagement au service des élèves, donc de l'Ecole.

CGT-FO

L'école est le lieu d'acquisition des savoirs et des connaissances, où chacun devrait pouvoir apprendre, s'instruire, se former, se projeter dans la vie, rêver et espérer sans que sa situation sociale ne soit un obstacle à sa réussite.

L'école est le creuset de la République, et devrait permettre à chacun de progresser dans sa vie, s'épanouir, s'émanciper, acquérir les bases qui lui permettent de raisonner, de comprendre ce qui l'entoure, d'accéder au progrès et d'avancer dans la société.

Pour FO, l'école est le cœur même de la République indivisible, laïque, démocratique et sociale, pour rappeler le premier article de la constitution.

Malheureusement depuis des années, l'école répond de moins en moins à ses objectifs. Ses moyens matériels et humains s'amenuisent et beaucoup de familles aisées fuient l'école publique pour leurs enfants. Ainsi la mixité sociale se réduit dès le plus jeune âge. La dévalorisation de l'école publique s'installe et parallèlement étudier dans le privé devient un passeport de réussite sociale.

Pour FO, il faut impérativement redonner à l'école publique sa place, en faire une priorité des politiques publiques, car sans l'espoir de l'ascension sociale qu'elle permet, c'est toute la société et l'ensemble du pays qui risquent d'aller vers le déclin.

Pour agir en faveur de l'école de la réussite pour tous, il faut reconnaître le travail du personnel de l'éducation nationale, lui permettre de se former, évoluer et travailler dans de bonnes

conditions. Il faut mettre plus de moyens dans l'école de la République pour qu'elle reprenne sa place d'école de la réussite pour tous, et demander des comptes aux écoles privées en termes de mixité sociale (préconisation 7).

FO espère que cet avis déclenche une prise de conscience de l'importance que représente la réussite de l'école pour notre société.

Le groupe FO voté donc en faveur de cet avis.

Coopération

La réussite de l'école à former les futurs citoyens est une urgence absolue et l'un des principaux objectifs que notre pays doit atteindre pour assurer son avenir économique, social et garantir son modèle républicain. Il est indispensable d'enrayer l'insuffisance de personnels, le manque d'attractivité du métier d'enseignant, le recul de la mixité sociale et l'impuissance à transmettre les savoirs.

L'acquisition d'un socle commun de connaissances constitue l'une des missions principales de l'école. Nous approuvons la préconisation 3, en soulignant l'importance de développer une solide culture scientifique, mathématique et technique, sans compter la pratique du sport à l'école comme nous l'avons vu ce matin.

La qualité du temps scolaire est une condition de la réussite des jeunes. Nous soutenons la préconisation 20 renforçant les personnels non enseignants, indispensables pour engager la vie scolaire et lutter contre la violence. La création

de postes d'orthophonistes et de psychologues scolaires contribuerait à prévenir plus efficacement l'échec scolaire.

Nous applaudissons les préconisations 18 et 19. Une loi de programmation de recrutement et de revalorisation des rémunérations des enseignants est essentielle pour répondre à la perte d'attractivité de ce beau métier, en plus d'avoir un impact sérieux sur la réussite des élèves

Enfin, Notre groupe appuie les préconisations 5 et 7 car la mixité sociale, gage de réussite à l'école, est un facteur d'intégration républicaine. On ne peut accepter son recul. Il faut tout faire pour conjurer ces dérives et adapter les financements des établissements privés au regard de la réalité de mixité scolaire en leur sein.

Vous l'aurez compris, le Groupe de la Coopération votera en faveur de cet avis.

Entreprises

Le sujet évoqué ce jour est capital pour l'avenir des jeunes et déterminant pour le dynamisme de la France. De nombreuses auditions et experts ont fait ressortir enjeux, échecs et réussites :

- Réussite d'une démocratisation de l'éducation avec 80 % des élèves obtenant le baccalauréat,
- Échec persistant face aux décrocheurs,
- Enjeu partagé d'un mieux faire

Une école de la réussite pour tous interroge : les objectifs de cet avis peuvent être partagés et devraient l'être. Certaines préconisations de cet avis font sens pour le groupe Entreprises : organisation d'un débat démocratique pour définir les finalités de l'école (préconisation 1), révision de la carte scolaire (préconisation 6), mise en place d'observatoires de la mixité sociale et scolaire et réussite scolaire (préconisation 5), augmentation de la rémunération des enseignants, recrutement et revalorisation des personnels non enseignants (préconisations 19 et 20), information sur l'existence des fonds sociaux (préconisation 8).

Cependant, pour apporter des solutions pertinentes au regard des défis qui se posent au système éducatif et ce dès le plus jeune âge, certains points apparaissent manquants : meilleure acquisition du socle des connaissances, orientation et prise en compte de l'évolution des métiers.

- Le socle des connaissances : Il est essentiel de remettre au premier plan les fondamentaux que sont l'orthographe, l'écriture, la lecture et le calcul. Pour prévenir les décrochages, il conviendrait de recourir à des pédagogies alternatives qui existent et ont fait leurs preuves ;
- L'orientation qui continue à poser problèmes ;
- La prise en compte de l'évolution des métiers et de leur revalorisation : une véritable formation par alternance doit être repensée avec tous les acteurs – entreprises, collectivités territoriales, enseignants, parents - afin de proposer aux jeunes des parcours qui les préparent vraiment à une intégration dans le monde professionnel.

Certaines préconisations de cet avis peuvent poser difficultés. Si les objectifs d'une meilleure formation, d'une meilleure mixité sont partagés, le groupe Entreprises émet des réserves sur la faisabilité des préconisations.

- l'objectif de réduction de 30 % des écarts d'indices de position sociale entre les établissements est louable mais apparaît non étudié et inapplicable en l'état. (Préconisation 4) ;
- le financement de certaines mesures n'est pas assuré (préconisations 14 et 15) et pourrait être de nature à freiner certaines mesures prioritaires : formation et rémunération des enseignants et personnels accompagnants.
- de même, il est essentiel de renforcer la formation des enseignants à la pédagogie car la transmission du savoir à l'élève est un élément clé de la réussite de celui-ci. Mais les préconisations concernées (préconisations 12, 13) peuvent apparaître trop cloisonnées. Plus encore, l'enseignant doit être formé, de façon continue, à la maîtrise des outils numériques qui favorisent l'innovation pédagogique.
- par ailleurs, le groupe Entreprises s'interroge sur la pertinence de remplacer le Conseil Supérieur des Programmes pour définir le socle commun des connaissances. Il s'interroge surtout sur l'instance indépendante s'appuyant sur des expertises. Sans autre précision donnée.

En conclusion, le groupe Entreprises partage certaines préconisations mais aurait préféré une approche plus globale et plus précise de certaines préconisations. Pour ces raisons, le groupe ENTR s'abstient.

Environnement et nature

Les débats en commission l'ont très bien montré : la question de la « réussite à l'école » est avant toute autre chose un sujet d'inégalités et de mixité sociale.

La réussite de l'école réside donc entièrement dans la capacité des politiques publiques de l'éducation à interroger correctement le rôle que doit et peut jouer l'école dans nos sociétés contemporaines.

« Transmission des connaissances et des savoirs », « formation des citoyennes et citoyen et cohésion sociale », « exercice de son sens critique, de la construction de sa propre opinion et de sa capacité à agir ». Chacun et chacune semble avoir sa propre définition du rôle de l'école, depuis le la DDHC en 1789 qui lie « progrès de la raison publique » et « instruction à la portée de tous les citoyens ».

Le rapport expose parfaitement ces grands défis et l'avis appelle en premier lieu à s'accorder collectivement enfin sur les finalités de l'école. En particulier pour le GEN le rôle de l'école dans les grandes transformations environnementales en cours. Il s'inscrit dans la lignée de plusieurs autres travaux du CESE sur les questions écologiques, qui traitent quasi-tous de la question de l'éducation et de la formation, de la citoyenneté à la question des métiers, comme impératif de réussite des politiques environnementales.

Au-delà de ces défis, le rapport et l'avis s'intéressent aussi à l'école et à ses abords comme espace, comme environnement de construction sociale. Le plan de restauration écologique des écoles, annoncé en

2023 reste insuffisamment mis en œuvre.

L'adaptation et la rénovation des bâtis scolaires aux enjeux écologiques, la végétalisation des cours et abords, la mise en place de politiques de mobilités tournées sur ces premiers espaces de la construction sociale, sont les préalables indispensables. Sans eux, un climat scolaire ouvert au bien-être, à la santé, à l'égalité, n'est pas possible.

A ce titre, le GEN salue les liens tissés, au cours de nos réflexions, avec les travaux de la DDFE sur l'EVARS, remercie Bernadette Groison pour son courage et son efficacité dans le portage de ce sujet ambitieux, et votera le rapport et l'avis.

Familles

François Dubet concluait, en 2016, un article intitulé « Égalité des chances scolaires : le paradoxe français » de la façon suivante : « *Sans changement de regard, nous risquons longtemps encore de mesurer la distance entre nos principes et leur réalisation et il n'y a pas de moyen plus sûr pour briser la confiance dans l'école et dans la démocratie. Interrogeons-nous sur ce que l'école peut faire réellement, parfois modestement, mais exigeons qu'elle le fasse.* »

Parmi les 20 préconisations de l'avis, le groupe Familles retient celles du premier axe, qui appellent à une redéfinition des finalités de l'école mais aussi et surtout à un changement de paradigme en privilégiant la réussite de tous les élèves plutôt que l'égalité des chances, qui a montré ses limites.

Avec cette finalité, c'est un engagement plus ferme donné à tous les enfants et à leurs parents en incluant sans réserve, mais avec les moyens nécessaires, les enfants porteurs de handicap et de toute vulnérabilité.

Les préconisations 14 et 15 de l'axe visant à conforter les acteurs de la communauté éducative pour la transformation de l'école reçoivent un écho favorable au sein de notre groupe. Le conflit de loyauté bien connu des psychologues peut avoir des conséquences graves pour l'enfant lorsqu'il sent qu'il y a un conflit entre son milieu naturel et ses enseignants : il peut être empêché d'apprendre à l'école. La relation enseignants-parents et plus largement parents-école est essentielle pour la réussite des enfants à l'école. Les espaces-parents inscrits dans la loi depuis 2013 doivent maintenant être plus largement mis en œuvre dans tous les établissements scolaires et contribuer ainsi à la réussite des élèves.

Enfin, la recherche d'un travail coopératif plus abouti au sein de l'équipe pédagogique et en concertation avec toute la communauté éducative dont les parents en y incluant les élèves fait partie des stratégies permettant de mettre l'élève au cœur du dispositif, de le rendre acteur, de susciter son désir d'apprendre et de développer le sens des responsabilités et de la vie en société. Il en va là aussi de l'intérêt de l'enfant et d'une reconnaissance des professionnels dans leurs pratiques éducatives.

Le groupe Familles a majoritairement adopté l'avis

Non-Inscrits

Le système éducatif français fait depuis toujours, l'objet d'attentes fortes et multiples.

Cependant, de nombreuses interrogations subsistent sur la capacité de l'école française à atteindre ses objectifs notamment celui de limiter l'impact des inégalités sociales sur les résultats scolaires.

De même, l'accès à une éducation de qualité à tous les niveaux d'enseignement se caractérise encore par quelques aspects d'exclusion sociale relatifs au genre, au contexte socio-économique ou à d'autres circonstances.

Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer mais, les nombreux changements successifs de politiques publiques éducatives ces dernières années ont favorisé ce constat.

Laisser cette situation en l'état, c'est accepter que l'école publique soit assignée à ne pas remplir correctement sa mission.

C'est accepter aussi que les inégalités entre les jeunes, entre les familles se maintiennent, voire progressent.

En effet, si les inégalités se forment en dehors de l'école, celle-ci les reproduit et parfois les amplifie.

Il est nécessaire aujourd'hui de changer de paradigme pour l'école, en opérant des mutations fortes sur nos politiques éducatives.

Ces changements doivent également prendre en compte l'évolution de notre société et les besoins du marché du travail.

Elles doivent pouvoir redéfinir un projet d'école qui se fixe pour objectif premier : l'obligation de réussite pour tous et toutes.

Le groupe des non-inscrits remercie la rapporteure ainsi que l'ensemble de la commission pour ce travail.

Le groupe a voté le texte.

Organisations étudiantes et mouvements de jeunesse

L'école est à l'image de la société actuelle et le creuset de nos attentes pour les sociétés futures.

Cette tension permanente alimente toute la réflexion de cet avis.

Nous saluons la construction de cet avis qui a réussi à éviter les poncifs habituels en proposant une analyse juste et des préconisations adaptées à une remise en état de l'Ecole. Nous avons tenté, parfois difficilement, de soutenir l'idée que l'Ecole est d'abord le lieu qui permet de se découvrir, de se forger une culture commune quelque soit son milieu d'origine, et que l'Ecole doit donner les moyens aux enfants de se construire en citoyen ou citoyenne.

L'Ecole est trop souvent le terrain de combat des idéologies les plus nauséabondes. C'est avec une haine des sciences de l'éducation qu'est critiqué le manque « de bon sens » des enseignants et leur « pédagogisme ». D'autres encore, refusent d'écouter chercheur et professionnelles de l'éducation et avance à marche forcée des propositions d'une éducation standardisée et qui vise l'obéissance... Enfin, peut-être devrions nous nous indigner de la volonté de réduire l'école à la préparation des enfants et des jeunes à une vie professionnelle, qu'elle soit contrainte ou subie.

Cet avis sort de la pure logique méritocratique qui ne permet l'excellence que de certains et certaines, souvent déjà ceux et celles au capital social, culturel et économique déjà élevé. C'est un point très positif. Il relève un certain nombre de préconisations pour reconsidérer, mieux rémunérer et embaucher des professionnels.

Pour apprendre il faut pouvoir grandir dans de bonnes conditions.

L'analyse pointe justement que les inégalités scolaires sont d'abord le résultat d'inégalités sociales et culturelles face auxquelles l'enseignante et l'enseignant est souvent impuissant. Se focaliser sur le seul travail des enseignants en classe omet la réalité des besoins et droits de l'enfant. Nous aurions souhaité voir davantage formulé cette ambition de l'école dans les préconisations. L'Ecole n'a pas seulement vocation à instruire mais à éduquer, elle ne peut se réduire à l'apprentissage de savoirs fondamentaux.

Quand l'enseignement se termine, l'éducation continue, dans tous les temps libres de l'enfant. Nombre d'acteurs déconsidérés ou invisibilisés mériteraient un travail de notre assemblée pour une ambition éducative complète et globale (Assistant d'éducation, personnels médico-social et administratifs, acteurs de l'éducation populaire, du sport et de la culture, parents d'élèves).

C'est toute une communauté éducative qui travaille ensemble et permet à l'enfant de se construire. Notre groupe votera pour cet avis

Ce n'est pas seulement l'Ecole comme lieu et comme temps du travail de l'enseignant qu'il faut faire réussir, mais bien toute la communauté éducative.

Suite à un travail fourni et ambitieux de la commission et de sa rapporteure, notre groupe votera pour cet avis.

Outre-mer

La promesse républicaine de l'école à garantir l'égalité des chances et à assurer les principes démocratiques n'est plus efficacement tenue.

Pire, elle produit l'effet inverse en renforçant les inégalités sociales, culturelles mais surtout territoriales.

En un peu plus de 10 ans, le CESE a produit plusieurs avis sur les inégalités à l'école et la réussite pour tous en analysant les causes de ces difficultés, en prenant le recul nécessaire, en apportant notre expérience dans la diversité de notre représentation.

A chaque fois, on a envoyé des signaux aux différents Gouvernements, avec la même exigence de refonder l'école pour qu'elle retrouve ses missions premières de socialisation, d'émancipation, d'apprentissage de la citoyenneté et d'acquisition d'une culture commune.

Dans les Outre-mer, les niveaux de décrochage scolaire et d'illettrisme sont toujours aussi élevés et même insupportables.

Hier comme aujourd'hui, lors des consultations nationales ou locales, on pose inlassablement les mêmes constats. De fait, un ensemble de causes font que les difficultés et les inégalités rencontrées à l'école dans nos territoires ne peuvent s'expliquer que si elles sont replacées dans un contexte plus global, à la fois économique, social et culturel.

En effet, les conditions particulières d'exercice, l'insuffisante prise en compte des réalités locales dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques par les administrations concernées et le déficit des infrastructures sont autant de facteurs qui peuvent expliquer pourquoi le système éducatif ultramarin est moins performant. A titre d'exemple, le système éducatif de la Guyane doit relever tout à la fois, un défi géographique où certaines zones ne sont accessibles qu'en pirogue, un défi démographique, un défi culturel et linguistique.

De plus, le contexte familial dans lequel évoluent beaucoup de jeunes en Outre-mer, l'existence de langues régionales maternelles utilisées plus naturellement que le français, et les difficultés d'accès à un établissement scolaire expliquent les chiffres du décrochage scolaire et des sorties précoces du système éducatif sans qualification.

Comme le rappelle la contribution de la Délégation aux Outre-mer, l'avenir de notre jeunesse passe par un effort de la nation en faveur d'un enseignement scolaire de qualité, par la construction d'établissements pour qu'aucun jeune ne soit déscolarisé mais également par l'investissement dans la formation professionnelle en lien avec les filières économiques locales. Aussi, nous devons renforcer l'accompagnement de celles et ceux qui ont quitté trop tôt le système scolaire.

Pour ce faire, il est impératif de donner aux Recteurs et aux acteurs locaux davantage de marges d'adaptation.

La jeunesse est notre avenir, et si nous n'investissons pas dès aujourd'hui, ce sont des lendemains difficiles qui nous attendent.

Le Groupe des Outre-mer a voté l'avis.

Santé et citoyenneté

Le groupe santé et citoyenneté a voté pour cet avis qui est l'opportunité de développer un des enjeux de la réussite de l'école : sa capacité à garantir à chaque enfant :

- le droit à l'éducation
- et sa place dans l'environnement ordinaire de l'école.

Dans ses observations finales suite à l'audition de la France en 2021, le comité des droits des personnes handicapées des nations unies se dit « préoccupé par le nombre élevé d'enfants handicapés inscrits dans des structures d'éducation ségrégative, notamment des structures d'accueil médico-sociales ou des classes séparées dans des écoles ordinaires, car cela perpétue la stigmatisation et l'exclusion. »

C'est ce qui a conduit, à l'occasion de la récente conférence nationale du handicap, l'ensemble des parties prenantes à s'engager résolument dans la voie de la désinstitutionnalisation et à accompagner l'école et la communauté éducative dans leur mission première, celle d'assurer à tous les enfants une scolarité digne de ce nom.

Ce droit n'est pas nouveau, mais il a fallu que la loi du 11 février 2005 le réaffirme pour que, progressivement et dans un mouvement désormais irréversible, enfants et parents s'approprient ce droit et revendiquent que les portes de l'école s'ouvrent à eux ; les chiffres en constante progression depuis 20 ans le confirment.

Mais cette évolution n'a pas été suffisamment accompagnée. Alors que la priorité reste l'accessibilité :

- des établissements
- et de la pédagogie, en formant et en accompagnant les enseignants,

Nous nous sommes trop longtemps reposés sur les seuls accompagnants d'élèves en situation de handicap, au point d'en faire la condition préalable à la scolarité des enfants handicapés, quitte à renoncer à assurer cette scolarité en cas d'absence d'AESH. Le comble.

Les tensions parfois observées conduisent certains acteurs du débat public à considérer que, finalement non, tous les enfants ne peuvent pas aller à l'école et qu'ils doivent être accueillis dans des lieux dits spécialisés. Ce renoncement n'est pas acceptable et doit être combattu sans relâche.

Au contraire, il faut accompagner les enseignants, en permettant réellement au sein même de l'école la coopération entre tous les acteurs qui ont une partie de la réponse.

Tous les enfants ont leur place à l'école en tant qu'élèves, tous les enfants ont la capacité d'apprendre et de progresser.

Cet avis sur la réussite de l'école nous le rappelle et nous invite à réinterroger les finalités de notre système éducatif.

UNSA

L'École française depuis la Révolution est à la fois le lieu de transmission, du partage du savoir mais aussi celui de la transmission et du partage des valeurs de la République, permettant, par la démocratisation de l'instruction pour toutes et tous, de former des citoyennes et des citoyens éclairés

L'école aujourd'hui n'est plus l'unique lieu de transmission du savoir et d'éducation, les inégalités sociales y sont très fortes et il y a une baisse historique de l'attractivité des métiers de l'éducation.

Aussi, dans le contexte actuel de fortes mutations numériques, écologiques, démocratique, interroger la nation sur le fonctionnement de son école ne paraît pas superflu. C'est d'autant plus nécessaire que les fractures sociales, de plus en plus fortes, ne sont pas résorbées par l'École. Pire, l'école française est celle, dans l'OCDE, qui reproduit le plus les inégalités.

Construire une société du vivre ensemble impose de repenser les missions de l'éducation de leur lutte contre les déterminismes sociaux, de valoriser une école inclusive rejetant les discriminations et mettant au centre du dispositif l'enfant et le jeune.

Face à ces constats, il est impératif d'engager une prise de conscience collective. L'UNSA est donc favorable et soutient cet avis qui appelle à avoir une réelle ambition pour l'École avec un cap clair, à l'opposé des changements et des réformes hâtives

Trois éléments nous paraissent fondamentaux : la mixité sociale et scolaire, la valorisation de tous les personnels de l'éducation nationale, le renforcement de la complémentarité éducative par la coéducation.

La mixité sociale et scolaire est pour nous la traduction en actes de la devise de la République. Elle ne peut souffrir plus longtemps d'une concurrence que

la République elle-même organise, entre l'enseignement public, ouvert à tous et l'école privée, choisissant ses élèves

L'excellence de l'École, pour chaque élève, nécessite une considération égale pour tous les personnels de l'Éducation nationale, une formation de qualité, une rémunération juste, mais surtout de les responsabiliser et de leur accorder une plus grande autonomie dans l'exercice de leur mission éducative. L'avis mériterait une suite sur ce point.

Enfin, s'il faut tout un village pour élever un enfant, il faut également tous les républicains pour élever des futurs citoyens, c'est le sens de la coéducation qui doit s'articuler autour de politiques éducatives territoriales clairement définies, évaluées régulièrement et impliquant une réelle coopération entre les acteurs scolaires et extra-scolaires, ainsi qu'entre l'État et les collectivités territoriales.

Nous aurions aimé que l'avis aille plus loin sur ces questions encore. Le rôle des enseignants est déterminant, il convient cependant de rappeler que le système éducatif ne peut fonctionner correctement que dans la complémentarité et le travail commun des différents métiers présents dans l'école, chacun à sa place, mais toutes et tous tendus vers le même objectif, la réussite des élèves. Rappeler enfin et c'est fondamental, que l'école n'éduque pas seule et que la construction de politiques éducatives de territoire ne vise pas à compléter l'action de l'école mais bien à intégrer celle-ci dans une démarche plus large, coopérative, avec l'ensemble des acteurs éducatifs

Nous devons agir ensemble et engager dès à présent les transformations indispensables pour construire, collectivement l'éducation de demain qui, aux regards des défis, ne pourra être le simple aménagement de l'école d'aujourd'hui.

Scrutin

**Scrutin sur l'ensemble de l'avis.
Le CESE a adopté.**

**Nombre de votantes
et de votants : 123**

Pour : 95

Contre : 1

Abstentions : 27

Ont voté pour

GROUPE	COMPOSITION
Agir autrement pour l'innovation sociale et environnementale	MM. El Jarroudi, Hammouche, Levy-Waitz, Mmes Roux de Bezieux, Tordeux Bitker.
Alternatives sociales et écologiques	Mmes Calmels, Gondard-Lalanne, Groison, M. Meyer.
Artisanat et Professions libérales	M. Anract, Mmes Munoz, Vial.
Associations	Mme Belhaddad, MM. Boivin, Deniau, Deschamps, Mmes Doresse Dewas, Jourdain Menninger, Martel, Monnier, Sivignon, M. Thomasset, Mme Thoury.
CFDT	M. Aonzo, Mme Blancard, M. Cadart, Mmes Caillet, Duboc, MM. Guihéneuf, Lautridou, Mariani, Mmes Meyling, Pajarès y Sanchez, M. Ritzenthaler, Mme Thiéry.
CFE-CGC	Mmes Biarnaix-Roche, MM. Nicoud, Souami.
CFTC	Mmes Chatain, Coton, MM. Heitz, Lecomte.
CGT	Mmes Chay, Gallet, MM. Garcia, Naton, Rabhi, Mme Rouchy.
CGT-FO	MM. André, Cambou, Mmes Clicq, Delaveau, Marot, M. Quillet, Mme Veitl.

Coopération	MM. Grison, Landriot, Mme Lienemann.
Environnement et nature	MM. Boucherand, Gatet, Mmes Grimault, Journé, Lelièvre, Marsaud, Martinie-Cousty, MM. Mayol, Métais, Mme Ostria, M. Richard, Van Den Broeck.
Familles	Mmes Balducci, Bigot, MM. Erbs, Marmier, Mme Picardat.
Non-inscrits	M. Bazot, Mme Beaufls, MM. Breton, Chir, Joseph.
Organisations étudiantes et mouvements de jeunesse	M. Eyriey, Mme Hamel, MM. Jeanne-Rose, Occansey.
Outre-mer	Mme Bouchaut-Choisy, MM. Marie-Joseph, Yan.
Santé et Citoyenneté	MM. Boroy, Da Costa, Mme Joseph, M. Raymond.
UNSA	Mme Arav, MM. Darwane, Truffat, Mme Vignau.

Ont voté contre

GRUPE	COMPOSITION
Familles	Mme Gariel.

Se sont abstenu.e.s

GRUPE	COMPOSITION
Agriculture	M. Biès-Péré, Mme Blin, MM. Coué, Dagès, Durand, Mme Fournier, M. Gangneron, Mmes Lion, Pisani, Sellier, Vial.
Entreprises	MM. Asselin, Blachier, Mmes Carlac'h, Couderc, M. Creyssel, Mme Dubrac, MM. Goguet, Gardinal, Mmes Guerniou, Hafidou, MM. Kling, Moisselin, Mmes Pauzat, Salvadoretti, Tomé-Gertheinrichs, Ullern.

2024-011
NOR : CESL1100011X
Mardi 25 juin 2024

JOURNAL OFFICIEL
DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Mandature 2021-2026
Séance du 25 juin 2024

Réussite à l'École, réussite de l'École

Avis et rapport du Conseil économique, social et environnemental sur proposition de la commission Éducation, culture et communication

Rapporteure :
Bernadette GROISON

Question dont le Conseil économique, social et environnemental a été saisi par décision de son bureau en date du 30 mai 2023 en application de l'article 3 de l'ordonnance n° 58-1360 du 29 décembre 1958 modifiée portant loi organique relative au Conseil économique, social et environnemental. Le bureau a confié à la commission Éducation, culture et communication, la préparation d'un avis et d'un rapport *Réussite à l'École, réussite de l'École*. La commission Éducation, culture et communication présidée par M. Jean-Karl DESCHAMPS, a désigné Mme Bernadette GROISON comme rapporteure.

sommaire

RAPPORT

Introduction	80
PARTIE 01 - L'ÉCOLE EN DIFFICULTE FACE AU DÉFI DE LA RÉUSSITE DE TOUS ET TOUTES	84
A. Des missions mal définies	84
❶ Une École façonnée par son histoire	84
❷ Missions, principes et concepts qui font débat	85
❸ Le long chemin vers une inclusion de tous et toutes	87
❹ Des réformes permanentes, contradictoires et non évaluées	92
B. Un système éducatif centralisé à l'épreuve des réalités territoriales	95
❶ L'émergence des territoires dans la politique éducative	95
❷ Des compétences et des financements partagés	96
PARTIE 02 - LES ENJEUX ACTUELS	105
A. Inégalités scolaires : où en est le système éducatif ?	105
❶ Les inégalités scolaires liées à l'origine sociale	106
❷ Les inégalités scolaires concernant les élèves issus de l'immigration	109
❸ Les inégalités scolaires liées au genre	110
❹ Les inégalités scolaires territoriales	111
❺ Une lutte contre le décrochage scolaire à poursuivre	115
B. Mixité scolaire/mixité sociale : une contribution à la cohésion sociale	117
❶ Mixité scolaire et mixité sociale	117
❷ Mixité sociale et enseignement privé	120
C. Politiques publiques et lutte contre les inégalités	125
❶ Les différentes politiques publiques	125
❷ Les politiques éducatives zonées	128
❸ Des recherches de réponses	131
D. École et transition environnementale	135
❶ Former aux défis de la transformation écologique	136
❷ Adapter le bâti scolaire	137

**PARTIE 03 - DES CLEFS POUR FAIRE
RÉUSSIR TOUS LES ÉLÈVES 138**

A. Des acteurs incontournables pour la réussite de tous et toutes	140
❶ Les élèves usagers et acteurs du service public d'éducation	140
❷ Le métier d'enseignant en crise	144
❸ Focus sur d'autres métiers et personnels de l'éducation nationale	151
❹ Les familles et les associations de parents d'élèves	155
❺ Le rôle et la place des associations et des mouvements	159
❻ Le rôle et la place du monde professionnel à clarifier	160
❼ Le rôle des collectivités territoriales	162
B. L'importance de la qualité du temps scolaire	163
❶ La qualité du temps scolaire	163
❷ Les différents temps de scolarité et de vie	165
C. Une École : pour quoi faire ?	168
❶ Des représentations et attentes de la société vis-à-vis de l'École partagées ?	168
❷ Qu'est-ce que réussir ?	170

PARTIE 04 - ENCADRÉ 172

A. Réduire les inégalités de destin et favoriser la réussite scolaire de tous et toutes par une orientation choisie	172
B. Des élèves en bonne santé, facteur de réussite à L'école	173
C. La démocratie scolaire et l'engagement au service de la réussite de tous et toutes	174
D. Le numérique à l'École au service de la réussite de tous et toutes	176
E. L'éducation artistique et culturelle au service de la réussite de tous et toutes	178
F. L'éducation populaire au service de la réussite de tous et toutes	180

Annexes 182

introduction

Dans un monde complexe et incertain, en profonde mutation, percuté par les dérèglements climatiques et les enjeux écologiques, où la démocratie est menacée avec nombre de défis sociaux, économiques, technologiques, environnementaux ou encore culturels à relever les citoyennes et citoyens sont en droit d'attendre de l'École qu'elle prépare les futures générations à y faire face. Et ce, en ouvrant à chaque élève les mêmes possibles en matière d'éducation et de formation et en offrant une réelle égalité de droits. Or, les fractures de la société, les inégalités persistantes, les débats qui la traversent se retrouvent au sein même de l'École.

L'adaptation du système éducatif entre 1960 et le milieu des années 1990 a accompagné les transformations de l'économie et de la société et a contribué à améliorer les trajectoires sociales des populations moins favorisées. Elle a permis de nombreuses réussites et qu'une personne sur deux soit aujourd'hui titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Mais si l'École, de la maternelle au lycée, fait encore beaucoup aujourd'hui et si ses acteurs sont fortement engagés, cette évolution positive marque le pas. Selon l'enquête CEDRE, après une période de stabilisation, les inégalités entre élèves augmentent malheureusement à nouveau depuis ces cinq dernières années¹.

¹ Enquête CEDRE 2021.

Une grande majorité de Français pense qu'il n'y a pas une École mais des Écoles qui n'offrent pas les mêmes perspectives à leurs élèves. La réalité de l'École n'est pas la même pour tout le monde, elle peut être différente selon les territoires.

Notre système éducatif souffre d'inégalités scolaires fortement corrélées aux inégalités sociales. Les destins scolaires des élèves dépendent trop des origines sociales² : 30 % des élèves, massivement issus des milieux populaires, sont en difficulté. Plus de 10 % des élèves, vivant dans des conditions de grande pauvreté, ne sont pas en conditions favorables pour les apprentissages. Des inégalités qualitatives ont supplanté des inégalités quantitatives, du fait de la filiarisation croissante à tous les niveaux, permettant aux élèves de milieux favorisés de maintenir leur avantage. Pour exemple, alors que le nombre de bacheliers et de bachelières atteint de nos jours plus de 90 %, les enfants d'ouvriers obtiennent pour 70 % d'entre eux un baccalauréat professionnel ou technologique, les enfants de cadres et d'enseignants se retrouvent à 75 % dans la filière générale. La tendance reste de ne pas scolariser ensemble. Depuis 40 ans, si on regarde les origines sociales des différents emplois, on constate que la reproduction sociale perdure. La France reste l'un des pays de l'OCDE où l'acquisition des compétences à 15 ans est la plus liée au milieu social³. Ainsi, les parcours scolaires et l'orientation des élèves sont surtout déterminés par leur origine sociale. Les inégalités sociales se traduisent, à l'École, en inégalités scolaires et se doublent souvent d'inégalités territoriales.

Ce qui est particulièrement le cas des élèves relevant de l'Éducation prioritaire (1 élève sur 5), ou encore de celles et ceux se trouvant dans certains territoires ultramarins. Si l'équité de traitement du service public de l'éducation ne signifie pas uniformité dans la mise en œuvre de mesures, elle devrait obliger néanmoins à assurer les conditions de la réussite scolaire partout et pour toutes et tous les élèves quels que soient leur origine géographique⁴, leur état de santé, leur handicap, leur origine sociale et conditions de vie socio-économiques, culturelle ou encore le lieu où elles et ils habitent.

La France, en ratifiant la Convention internationale des droits de l'enfant, a adopté son article 28 qui énonce que les Etats doivent reconnaître le droit de l'enfant à l'éducation sur la base de l'égalité des chances. Le préambule de la Constitution de 1946 stipule que « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ». Si la promesse républicaine d'égalité des droits pour toutes et tous est un des piliers de notre démocratie, elle n'a pas été tenue. Le mythe républicain de l'égalité des chances comme support de la méritocratie, censé justifier les inégalités sociales, n'est plus crédible quand de nombreux enfants et jeunes se trouvent en situation d'échec scolaire. Cette mise à mal de la promesse républicaine crée de la défiance à l'égard des institutions. Elle met à mal la cohésion sociale.

² Camille Peugny, *Le destin au berceau, inégalités et reproduction sociale*, Seuil, 2013. Jean Paul Delahaye : *l'école n'est pas faite pour les pauvres, pour une école républicaine et fraternelle, Le bord de l'eau, 2022.*

³ Note d'information, n° 23.33 – Juillet 2023, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

⁴ Élèves issus de l'immigration.

L'École est un enjeu d'avenir majeur. Elle doit préparer à la vie en société, à apprendre à vivre ensemble pour faire vivre la démocratie. Elle doit permettre aussi à chaque individu de se réaliser pleinement pour devenir un adulte libre et responsable. L'École doit apprendre à appréhender les incertitudes et à s'adapter à un monde en perpétuel mouvement et aux multiples crises. Ainsi, France Travail estime que 85 % des emplois de 2030 n'existent pas encore. Il revient à l'École une mission difficile mais essentielle qui exige d'élever le niveau de connaissance et de qualification de toute la population.

Les orientations stratégiques⁵ du CESE définies en 2021 posent la question de savoir comment l'École répondra aux défis du XXI^e siècle : « *notre système éducatif et nos politiques associatives, sportives et culturelles permettront-ils à chaque personne d'être suffisamment créative pour ne pas subir les transformations et contribuer à inventer le monde qui vient ?* ».

Nombre de travaux du CESE depuis 2002, soucieux d'une éducation et d'une formation initiale de qualité, interpellent les pouvoirs publics sur les inégalités scolaires qui perdurent au sein de notre système éducatif. Face à la persistance de cette situation, le CESE apporte une nouvelle contribution.

Comment transformer le système éducatif pour lutter contre les inégalités ? Comment assurer une réelle mixité sociale ? Comment définir les missions de l'École ? Comment permettre un égal accès et une effectivité des droits pour toutes et tous, dans tous les territoires, aux savoirs, à la culture, au sport et contribuer à leur émancipation ? Comment permettre l'intégration de chaque enfant quelque que soient son état de santé ou ses difficultés ? Comment aussi associer mieux tous les acteurs, élèves, enseignants, familles et parents d'élèves, collectivités territoriales et associations, notamment d'éducation populaire ou familiales, à l'École ?

Déjà en 2002⁶, dans un avis sur l'éducation, le CESE écrivait : « [...] *il s'agit aujourd'hui de mettre en place les moyens nécessaires pour garantir le droit à la réussite scolaire pour tous, quelle que soit la catégorie sociale* ». Dans le rapport de 2011 sur *Les inégalités à l'École*, rapporté par Xavier Nau, il est fait mention de ceci : « *Le Conseil économique, social et environnemental tient à souligner l'urgence de renouer avec une véritable ambition éducative et un effort constant qui garantissent une augmentation effective et régulière du niveau d'éducation et de qualification de la population.* »

⁵ Orientations stratégiques du CESE, mandature 2021-2026, 26 octobre 2021.

⁶ *Favoriser la réussite scolaire, avis du CESE* dont la rapporteure est Mme Claude Azéma, octobre 2002, *Les inégalités à l'école, avis avec rapport du CESE* dont le rapporteur est M. Xavier Nau, septembre 2011. *Une école de la réussite pour tous, avis du CESE* dont la rapporteure est Mme Marie-Aleth Gard, mai 2015.

Dans l'avis de 2015 *Une école de la réussite pour tous*, rapporté par Marie-Aleth Grard, il est souligné qu' « *il est essentiel de se préoccuper de la réussite de tous. Permettre à tous les enfants, à tous les jeunes de devenir un jour des citoyens dans une démocratie, pleinement insérés dans la société, tel est le défi que l'école doit relever* ».

Les travaux du CESE s'inscrivent dans cette continuité et s'appuient aussi sur la participation de 11 CESER et sur la rencontre des acteurs (élèves, parents, personnels, élus et associations) lors de trois déplacements.

Ils veulent contribuer à la réalisation d'une École réellement inclusive.

Une École qui permet l'émancipation et assure une formation à la citoyenneté, à des savoirs être, à l'égal accès aux savoirs, à la culture et au sport pour tous et toutes les élèves. Une École qui assure une insertion dans la vie sociale et professionnelle pour toutes et tous les jeunes et favorise une formation tout au long de la vie sous peine d'engendrer de la défiance à l'égard de cette institution et de nourrir la fracture dont souffre déjà la société.

PARTIE 01

L'École en difficulté face au défi de la réussite de tous et toutes

A. Des missions mal définies

L'École dépend encore beaucoup de son héritage historique. L'instauration d'une École élitiste a été un facteur déterminant de la construction de la République. Cet héritage est souvent méconnu des acteurs de l'École (parents, enseignantes et enseignants, élèves...). Cette méconnaissance complique d'autant plus le débat nécessaire et régulièrement renouvelé sur les missions de l'École. Aujourd'hui, les textes législatifs déclarent que l'Éducation est la première priorité nationale. Une priorité nationale que le Premier ministre, dans son discours de politique générale du 30 janvier 2024 a traduit par l'expression de « *mère des batailles* ».

1. Une École façonnée par son histoire

A partir du XVIII^e siècle, l'idée d'une instruction publique commune à tous les citoyens⁷ s'impose. « *La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée*

de tous les citoyens »⁸. Le système scolaire du XIX^e siècle se met en place dans le droit fil de ces orientations. Claude Lelièvre attire notre attention sur la finalité donnée alors à l'École républicaine : « [...] pendant longtemps, et depuis les guerres de religion, les écoles sont installées pour régler des conflits religieux et le salut des âmes. Ce n'est pas pour la réussite [des élèves] ».

Il était aussi nécessaire à la République de former les fonctionnaires dont l'État avait besoin, une sélection de ses cadres qui s'opère par un système éducatif très discriminant. Car malgré une lente croissance séculaire, l'enseignement secondaire ne concernait qu'une élite restreinte et masculine⁹. Le développement de l'instruction primaire est, quant à lui, une œuvre continue au cours du XIX^e siècle, dont la laïcisation, la gratuité et l'obligation vont permettre d'ouvrir l'école à tous les enfants. L'éducation à une culture commune est un enjeu pour enraciner le régime républicain.

7 Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789.

8 Article 22 de la Constitution de 1793.

9 *L'école d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*. Claude Lelièvre, Editions Odile Jacob 2021.

Puis, très vite, d'autres considérations comme le développement industriel, l'évolution des techniques et technologies ou encore l'intensification des échanges commerciaux font apparaître un besoin croissant de formation et d'élévation du niveau de qualification.

Ainsi, l'École est tout à la fois porteuse d'un héritage, d'une continuité de certaines missions dans le temps et soumise à des injonctions contradictoires. L'héritage est celui de la construction d'une école élitiste impliquant, selon Claude Lelièvre, « *des freins qui restent forts et invisibles* » aujourd'hui encore.

L'injonction contradictoire la plus forte, et qui n'est pas réglée aujourd'hui encore, est celle de choisir entre une École de la réussite de toutes et tous ou une école élitiste, qui sélectionne et exclut. François Dubet et Marie Duru Bellat constatent que « *depuis les années 1960, les sociétés industrielles modernes et généralement démocratiques ont considérablement massifié leur système scolaire* »¹⁰. Cette massification (augmentation de la démographie scolaire) s'est traduite en France par une multiplication par huit des taux de bacheliers et du nombre d'étudiantes et d'étudiants¹¹. Conjointement, s'est développé un processus de démocratisation scolaire (réduction de l'impact de l'origine sociale et culturelle des élèves sur leurs performances et leurs parcours scolaires) qui reposait selon les auteurs sur trois promesses : une promesse de « justice », une promesse « du développement global des compétences et des capacités de l'exploitation tous azimuts du capital humain », et une promesse de « progrès de la démocratie ». Si la massification a

eu lieu, toutes les promesses n'ont pas été tenues et la démocratisation est loin d'être aboutie. Au fur et à mesure que les taux de scolarisation progressent, les différents niveaux de l'enseignement voient leurs structures se complexifier, avec la création de nouvelles filières. L'exemple le plus éloquent est celui du baccalauréat. La création du bac technologique en 1968, puis celle du baccalauréat professionnel en 1985, contribuent à la hausse du nombre de bacheliers. Or ces différentes filières ne préparent pas au même avenir et sont très clivées socialement. 90 % des enfants de cadres et d'enseignants ont le baccalauréat sans problème sept ans après leur entrée en 6^{ème}, ce qui n'est le cas que pour 40 % des enfants d'ouvriers – et ce n'est généralement pas le même baccalauréat.

2. Missions, principes et concepts qui font débat

Les principes assignés aujourd'hui à l'École sont inscrits dans le préambule de la Constitution de 1946. L'article 13 dispose que « *la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ».

Les textes législatifs déclinent ces principes et précisent les missions dévolues à l'École. L'article L. 111.1 du code de l'éducation est, à ce propos, particulièrement explicite : « *Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en*

¹⁰ *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* François Dubet et Marie Duru-Bellat, Editions Seuil 2020

¹¹ Ibid.

matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ».

Le même article précise ensuite les missions d'enseignement. La priorité est donnée au partage des valeurs de la République : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République (...)* ». Dès la loi de 1882, l'instruction morale et civique est une mission prioritaire avant même la lecture, l'écriture et le calcul. La République doit former des républicains. L'École doit faire communauté de valeurs. Cette mission perdure jusqu'à nos jours. La question porte sur la définition des valeurs. Ainsi, la loi dite « *de Refondation de l'école* » de 2013¹² a ajouté le concept de laïcité aux valeurs à faire partager par les élèves.

Une priorité rappelée notamment par le Président de la République lors de sa conférence de presse du 16 janvier 2024 en parlant « *d'instruction civique* » et non pas « *d'enseignement moral et civique* ».

L'École a pour mission de transmettre des connaissances¹³, de permettre d'améliorer le niveau de formation et d'acquérir une culture : « *L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique* »¹⁴.

L'Éducation doit également assurer le développement de la personnalité et l'épanouissement de l'enfant, mais aussi le préparer « *à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle* » et « *l'initier à l'exercice de la citoyenneté* ».

La mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement - introduite par la loi précitée de 2013 et renforcée en 2019¹⁵ - fait également partie des missions du service public d'éducation et doit être ainsi portée par l'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat.

D'autres missions sont assignées à l'École comme l'accès à la culture et au sport, la socialisation et l'émancipation. Mais ces missions sont portées moins fortement.

12 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

13 Article L 121.1 du code de l'éducation.

14 Article L 111.1 du Code de l'éducation.

15 Loi n° 2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République

École et société sont intimement liées. Le projet de société est central pour déterminer le rôle de l'École. Les orientations données à l'École sont donc une question de choix politique. Aujourd'hui, la société semble douter de la capacité de son institution scolaire à remplir ses missions¹⁶ et elle ne s'accorde pas sur leur priorisation et leur articulation.

L'École est sous tension permanente, avec un empilement de concepts (égalité des chances, réussite de tous, École de la méritocratie, démocratisation...), parfois contradictoires et qui ne sont jamais remis en débat. On assigne à l'École des missions multiples qui ne sont pas toujours lisibles ni remplies. On peut le voir par exemple dans l'injonction d'ajouter aux programmes des préoccupations sociétales - parfois en réaction, « à chaud » -, certes souvent légitimes, qui se traduisent dans les journées ou semaine « d'éducation à », mais qui ne sont pas toujours satisfaisantes dans leur mise en œuvre et qui ne sont généralement pas évaluées quant à leur impact.

Une place considérable est faite aux évaluations des élèves, aux examens et aux diplômes qui parfois priment sur les contenus d'enseignement eux-mêmes. Lors des déplacements effectués par la Commission dans le cadre de l'élaboration de ce rapport¹⁷, nombreux sont les enseignantes, enseignants et élèves qui nous ont fait part de leur malaise face à cette problématique. En effet, en France, plus le niveau de diplôme

est élevé, plus la probabilité d'être au chômage est faible et plus la probabilité d'accéder à un emploi stable sont fortes. L'écart entre les moins diplômés et les plus diplômés tend à s'accroître. Ainsi le diplôme constitue le meilleur passeport vers l'emploi et les difficultés de l'insertion diminuent avec le niveau de diplôme¹⁸. Aujourd'hui pour certains diplômes, les débouchés offerts diminuent en valeur absolue et nombre d'entre eux protègent moins depuis quelques années du déclassement.

D'évidence, « pour qu'une institution remplisse sa mission, il faut que celle-ci ait été clairement spécifiée [...]. Or c'est là l'obstacle : les finalités de l'École sont mal définies »¹⁹. M. Roger-François Gauthier²⁰, rappelle que si d'autres pays ont effectué ce travail, il constate qu'en matière d'éducation la France n'a, elle, toujours pas clairement défini les finalités de son système éducatif.

3. Le long chemin vers une inclusion de tous et toutes

L'inclusion de tous et toutes se définit par la nécessité de donner à tous les élèves quels que soient leur origine et milieu social, leur lieu d'habitation, filles et garçons, élèves en situation de handicap... les outils pour construire leur avenir personnel et professionnel. La massification a mis au défi l'École d'accueillir un public hétérogène avec des origines ou des profils sociologiques diversifiés. Cette massification s'est accompagnée d'une « démocratisation

¹⁶ <https://www.senat.fr/rap/r21-543/r21-5432.html>

¹⁷ Trois déplacements d'une délégation de membres de la commission ECC ont été organisés dans des écoles et des établissements scolaires en octobre 2023, à Paris, Yvetot et à Marseille.

¹⁸ Source : Les travaux de Camille Peugny. Louis Chauvel, La spirale du déclassement, essai sur la société des illusions, 2016.

¹⁹ Quelle finalité pour quelle École ? Rapport septembre 2016, Son Thierry Ly.

²⁰ Audition au CESE, le 4 juillet 2023, de M. Roger-François Gauthier, ancien professeur associé à Paris-Descartes et IGAENR, expert international en matière de politiques éducatives.

ségrégative »²¹, surtout pour les enfants en situation de précarité et en particulier de grande pauvreté. Encore aujourd'hui, la France reste un des pays de l'OCDE où l'acquisition des compétences à 15 ans est la plus liée au milieu social et où les écarts de réussite des élèves s'accroissent selon leur origine sociale. S'il est question d'école inclusive, il est à souligner que notre système scolaire met en place de multiples manières d'exclure la difficulté, de l'extérioriser. L'inclusion est le combat contre ces exclusions. Son résultat doit être le maintien de ces élèves dans la classe.

3.1 Plus d'un siècle pour démocratiser l'enseignement

A la fin du XIX^e siècle et au début du siècle suivant, l'École, en s'adressant désormais à la totalité des jeunes, a impulsé un progrès démocratique incontestable et un début de mobilité sociale. L'ouverture progressive du primaire supérieur a ainsi permis, dans l'entre-deux guerres, à une fraction des élèves souvent issus du monde rural d'accéder à de nouveaux emplois, essentiellement urbains, dans l'industrie et dans les administrations publiques et privées²². Dans les années 1950, l'École, encore structurellement inégalitaire, sélectionnait très tôt les élèves.

Au sein d'une même génération, les enfants connaissaient des destins scolaires très différents et fortement déterminés par leur origine sociale. Une majorité d'enfants, particulièrement ceux des ouvriers et des paysans, fréquentaient l'enseignement primaire qu'ils quittaient dès l'âge de 13 ou 14 ans sans aucune qualification. L'enseignement secondaire restait destiné à une élite. Cette situation perdurera jusque dans les années 1960.

Au tournant des années 1950 et 1960, les pouvoirs publics lancent les premières réformes qui vont conduire à l'organisation scolaire actuelle. Les IV^{ème} (1962-1965) et V^{ème} (1966-1970) plans font de l'investissement éducatif une priorité, avec la construction et la modernisation des infrastructures scolaires, devant permettre « *la démocratisation de l'enseignement* » qui devait elle-même servir le développement économique et la « *promotion sociale* ». La montée du collège (collège d'enseignement secondaire et collège d'enseignement technique puis collège unique créé en 1975) a été relayée par un effort important en faveur des lycées et des premiers cycles de l'enseignement supérieur à la fin des années 1980.

Enfin, les progrès considérables réalisés entre le milieu des années 1980 et le début des années 2000 sont venus poursuivre la massification de l'enseignement secondaire.

²¹ *La ségrégation scolaire*. Pierre Merle, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2012

²² Mutations de l'institution « éducation nationale » et inégalités à l'école : une perspective historique, Jean-Michel Chapoulie, Les temps modernes, n°637-639, 2006, pp. 9 à 83.

En 2000, la presque totalité d'une classe d'âge parvient en classe de 3^{ème} alors que ce n'était encore le cas que de deux jeunes sur trois en 1985. Cette massification de l'enseignement a produit une élévation du niveau de formation qui a accompagné et favorisé les évolutions structurelles de l'économie et de l'emploi. Si elle a permis une élévation sociale pour certains jeunes, elle n'a pas réussi à lutter efficacement contre les inégalités scolaires liées à l'origine sociale, territoriale, géographique ou encore de genre.

3.2 Mélanger des filles et des garçons à l'école, une généralisation récente, encore questionnée

Si mélanger filles et garçons dans les mêmes classes et leur dispenser le même enseignement sont devenus aujourd'hui une évidence, une condition du pacte républicain pour garantir l'égalité, l'éducation, privée ou publique, s'est longtemps fondée sur la séparation des sexes, n'offrant aux filles qu'une instruction restreinte. La généralisation de cette mixité est relativement récente puisque c'est la loi Haby, adoptée en 1975, qui en a généralisé l'existence à tous les niveaux d'enseignement.

Quant au contenu de l'enseignement, il fut longtemps différencié, considérant que les filles et les garçons étaient destinés à remplir adultes, des rôles sexués bien différents. « *Aux garçons, l'espace public qui allait de pair avec la formation de l'honnête homme et du bon citoyen. Aux filles, l'arrière-plan domestique, où l'instruction pouvait être utile à condition qu'elle fût cantonnée dans des limites*

*convenables, celles des connaissances utiles à l'épouse et à la mère, gardienne du temple familial*²³. » Pour ne donner que quelques dates clefs : il faut attendre 1919 pour la création du baccalauréat féminin soit cent-onze ans après la création du baccalauréat masculin, et 1924 pour que les programmes des baccalauréats féminin et masculin soient unifiés.

Dès l'origine, l'instruction commune des garçons et des filles ne fait pas partie de l'idéal révolutionnaire de 1789, malgré les appels de Condorcet à la « *réunion des deux sexes* » sur les bancs de l'École. Au cours du XIX^e siècle, on n'utilise d'ailleurs pas le terme de « *mixité* » mais plutôt celui de « *coéducation* », qui définit « *une cohabitation en commun* »²⁴ au sein de l'école. La consolidation de l'instruction primaire à partir de la monarchie de Juillet et de la loi Guizot poursuit l'objectif d'une séparation des sexes devenue la norme. Mais dans les communes trop petites ou trop pauvres, faute de bâtiments ou d'enseignants, le mélange des filles et des garçons ne peut être évité par mesures d'économie. « *En 1860, la France comptait près de 14 000 écoles de filles et 35 000 écoles de garçons contre environ 17 660 écoles mixtes*²⁵ ».

Dans les années 1930, seuls 45 % des établissements scolaires mélangeaient dans quelques classes les enfants de sexes différents. Après la seconde guerre mondiale, la mixité se propage avec l'arrivée à l'école des nombreux enfants issus du Baby-Boom. En janvier 1959, la circulaire Berthoin légalise les lycées mixtes nouvellement construits,

23 La mixité : une révolution en danger ?, Odile Roynette, maîtresse de conférences à l'université Bourgogne-Franche-Comté, spécialiste du genre et des masculinités, article dans le mensuel L'histoire n°455, 2019.

24 Seconde édition de 1911 du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson.

25 La mixité : une révolution en danger ? Odile Roynette, maîtresse de conférences à l'université Bourgogne-Franche-Comté, spécialiste du genre et des masculinités, article dans le mensuel L'histoire n°455, 2019.

disposition étendue en 1963 à l'ensemble des collèges, un mouvement entériné et consolidé par la loi Haby de 1975. Les concours vont rester longtemps séparés, c'est par exemple le cas de celui de l'agrégation qui deviendra mixte en 1976.

Comme le résume l'historienne Geneviève Pezeu : « *Si la mixité s'est imposée au fil du temps, c'est avant tout pour des raisons pratiques et économiques*²⁶ ». S'interroger sur le bien-fondé de la mixité peut paraître incongru. Alors que la discrimination passe souvent par une mise à l'écart, la mixité intégrale réalisée à l'École peut apparaître comme le rejet de toute discrimination. Toutefois, les enjeux éducatifs de cette mixité n'ont peut-être pas été suffisamment approfondis. « *La mixité est érigée en valeur, alors qu'il s'agit avant tout d'une pratique, qui doit être active et réfléchie. Il ne suffit pas de mélanger les sexes pour neutraliser les systèmes de domination. Il faut former les enseignants et développer une éducation à l'égalité*²⁷ ». Ce questionnement relatif à la mixité entre les garçons et les filles est concomitant de sa généralisation et perdure. En attestent les difficultés relationnelles entre les garçons et les filles que produisent des rôles caricaturaux et des stéréotypes de genre ancrés dès le plus jeune âge. Ainsi, l'éducation à l'égalité et à la vie affective, relationnelle et sexuelle est indissociable de cette pratique de la mixité pour construire une société égalitaire pour les

filles et les garçons, les femmes et les hommes. Ce questionnement renvoie aussi aux problématiques de formation des enseignantes et des enseignants, aux pédagogies mises en œuvre... Il peut être aussi utilement étendu à d'autres types de mixités (sociale, enfant en situation de handicap ou non, etc.) quand on assigne à l'École d'accueillir tous les enfants et les jeunes.

3.3 De la marginalisation à un objectif officiel d'inclusion des élèves en situation de handicap toujours questionné

L'École, pour être réellement inclusive, doit répondre mieux à la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Aujourd'hui, 400 000 enfants en situation de handicap sont intégrés en milieu scolaire ordinaire. 113 000 d'entre eux sont scolarisés dans des dispositifs spécialisés, les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Le nombre d'élèves en situation de handicap a augmenté de 20 % depuis 2017.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, quelque peu modifiée en 2019, affirme le droit pour chaque enfant, chaque jeune, d'être scolarisé en milieu ordinaire, au plus près de son domicile. Il ou elle doit pouvoir suivre un parcours scolaire continu et adapté. L'article L. 111-1 du Code de l'éducation affirme que le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les

²⁶ *Des filles chez les garçons. L'apprentissage de la mixité*, Geneviève Pezeu, 2020.

²⁷ Citation de Mme Geneviève Pezeu dans *La mixité filles-garçons à l'école, une révolution inachevée*, Claire Legros, article du Journal Le Monde, 15 septembre 2021.

enfants sans aucune distinction. Il s'agit d'une nouvelle approche : quels que soient les besoins éducatifs particuliers de l'élève, c'est à l'École de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité. Cette inclusion suppose de nombreux liens et partenariats. Avec les familles, tout d'abord, mais aussi avec les équipes médico-sociales en charge également de l'enfant ou du jeune, avec des personnels chargés de l'aide humaine pour accompagner cet élève, les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). Cependant, si les principes de la loi de 2005 fonctionnent pour les élèves en situation de handicap, le recours à la définition de l'expression « besoins éducatifs particuliers » peut amener à assimiler la difficulté sociale à un handicap et conduire à la marginalisation des enfants en situation de grande pauvreté. Cette dernière concerne un nombre élevé d'enfants puisque en France, en 2018, 1,9 million de personnes étaient en situation de grande pauvreté, parmi lesquelles 35 % étaient des enfants²⁸.

Aujourd'hui, l'éducation à la différence et à la diversité n'existe pas suffisamment à l'École. Or, il est important que tous les jeunes côtoient des jeunes en situation de handicap. C'est une question d'apprentissage au vivre-ensemble. Lors des entretiens, il a été souvent dit que l'école maternelle est la moins bien dotée en dispositifs d'accompagnement comme les AESH, et que le lycée professionnel est un point de vigilance quant à l'accès des élèves à certaines filières. L'École doit donc rendre un accès possible à tous les élèves en situation de handicap.

C'est une question de droit qui implique des outils pour y parvenir. Charles Rozoy²⁹ estime qu'il faut donner clairement ce cap à l'école et prévoir les étapes pour y parvenir. Il invite pour cela à travailler autant sur le qualitatif que sur le quantitatif. Se réjouir du chemin parcouru, baliser celui qu'il reste à parcourir est primordial dans un contexte où faute de moyens humains, financiers et de formation suffisants, l'inclusion des enfants en situation de handicap ou à besoins particuliers est de nouveau questionnée.

En effet, l'intégration d'élèves en situation de handicap est parfois difficile pour le corps enseignant, qui doit veiller à leur bonne inclusion et à leur réussite sans délaisser le reste de la classe. Les personnels du secteur scolaire rencontrés lors des déplacements d'une délégation de la Commission ECC³⁰ ne remettent pas en cause la nécessité d'une telle inclusion mais ils font part de sa difficile mise en œuvre si elle n'est pas correctement pensée et appuyée par les moyens humains, financiers, de formation nécessaires. Leur inclusion peut nécessiter des compétences qui vont au-delà de l'enseignement (santé, psychologie...). Par ailleurs la surcharge de travail et de temps dédié à ces élèves n'est pas toujours prise en compte. De même, le lien entre le personnel enseignant, le personnel éducatif, les équipes médico-sociales et les parents doit être particulièrement entretenu, ce qui nécessite des temps de concertation améliorés.

28 *Revenus et patrimoine des ménages - Édition 2021*, INSEE, mai 2021, page 55.

29 Entretien le 21 juin 2023 avec M. Charles Rozoy, champion paralympique, ancien conseiller éducation et emploi auprès de la ministre des Personnes handicapées, conférencier.

30 Trois déplacements d'une délégation de membres de la commission ECC ont été organisés dans des écoles et des établissements scolaires en octobre 2023, à Paris, à Yvetot et à Marseille.

L'enjeu est de taille. L'École ne doit pas renoncer, elle ne doit pas revenir sur la loi de 2005 fondatrice de cette inclusion. Comme le CESE l'a déjà affirmé dans des avis précédents³¹, il est donc urgent de donner les outils et moyens aux enseignants et enseignantes ainsi qu'aux écoles et établissements pour assurer la réussite de cette inclusion. La formation et l'accompagnement des équipes sont essentiels. Tendre vers une société inclusive et bienveillante pour tous doit s'accompagner de moyens adaptés et de professionnels formés ; à défaut, sachant que les enfants en situation de handicap sont nombreux à bénéficier de surcroît de mesures de protection de l'enfance, cette double vulnérabilité les conduit à un risque de réelle maltraitance institutionnelle.

4. Des réformes permanentes, contradictoires et non évaluées

Dans cette dernière décennie, deux réformes d'ampleur se sont succédé. De nouvelles mesures aujourd'hui se mettent en place. Ces différentes politiques éducatives illustrent le choix entre deux conceptions différentes de l'École : réussite de toutes et tous ou égalité des chances ; entre deux conceptions différentes de la société : responsabilité collective ou responsabilité individuelle.

En 2013, la loi de Refondation de l'École se donne comme objectif

de « *parvenir à davantage dans la réussite scolaire* » considérant que « *les inégalités mettent à mal la promesse républicaine qui est de permettre la réussite de tous* ». Pour la première fois, la notion de réussite est inscrite dans un texte de loi. En 2012, le candidat François Hollande fait le constat que l'École est devenue « *une machine à trier* » et déclare l'Éducation sa priorité : « *C'est un nouveau contrat entre l'école et la Nation, un pacte éducatif...une réforme globale*³² ». Il propose une grande réforme dans laquelle l'École maternelle et élémentaire, trop longtemps sous-estimées, seront au cœur des priorités.

Réforme de la formation des enseignants avec la création des ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation), création de 60 000 postes, réflexion sur les différentes voies du lycée (générale, technologique et professionnelle), réhabilitation de la pédagogie, mise en place de nouvelles instances (Conseil supérieur des programmes, Conseil national d'étude des systèmes scolaires ou CNESCO) avec notamment l'objectif d'établir un nouveau socle de connaissances, de compétences et de culture à acquérir par tous les élèves, de réécrire les programmes... Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale, considérait que l'École était dans une telle difficulté qu'une nouvelle réforme ne suffirait pas à la transformer :

³¹ En particulier : Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité, avis du CESE dont la rapporteure est Mme Christel Prado, 2014 ; Enfants et jeunes en situation de handicap : pour un accompagnement global, avis du CESE dont les rapporteures sont Mmes Catherine Pajares y Sanchez et Samira Djouadi, 2020.

³² 5 février 2012 FH.

« La refondation est nécessaire parce que ce sont les bases mêmes du système, ses fondements, qu'il faut revoir³³ ».

En 2017, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale du nouveau gouvernement d'Emmanuel Macron, parle de la nécessité de « *recréer une École de la confiance* ». Il parle « *d'inégalités des chances* » qu'il faut compenser et fixe une priorité au primaire, avec l'objectif que « *tous nos enfants [sortent] du système en maîtrisant les savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui* ».

Le ministre engage une nouvelle réforme avec la loi *Pour l'école de la confiance*³⁴. Il revient sur le concept de réussite de toutes et tous en réintroduisant le concept d'égalité des chances dans la loi. Nombre des dispositions de la loi Refondation sont annulées, alors que celles-ci n'ont pas encore eu le temps de produire leurs effets ni d'être évaluées. C'est particulièrement le cas avec la suppression du dispositif « *Plus de maîtres que de classes* », censé assurer la mise en place de la mesure du dédoublement des CP en REP+. L'accent mis sur l'apprentissage des fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) conduit à revoir à nouveau les programmes de l'école primaire. L'âge de l'instruction obligatoire sera abaissé de 6 à 3 ans. Si la scolarité reste obligatoire jusqu'à 16 ans, la formation devient obligatoire pour tous les jeunes jusqu'à 18 ans³⁵. Les dispositifs d'aides aux enfants à besoin spécifique sont remplacés par les PIAL (Pôles inclusifs d'accompagnement localisés) dans le cadre du renforcement de l'école

inclusive (recrutement conjoint d'AESH par l'État et les collectivités territoriales).

Aujourd'hui, le « choc des savoirs³⁶ » se décline par un certain nombre de mesures dont : de nouveaux programmes en primaire et la labellisation des manuels ; des groupes de niveaux en français et en mathématiques, en sixième et cinquième au collège ; l'accès au lycée conditionné par l'obtention du brevet ; la réhabilitation du redoublement ; une réorganisation du socle commun autour de compétences disciplinaires ; une expérimentation sur l'uniforme.

La difficulté majeure inhérente à la structuration du système éducatif est qu'il est centré autour du triptyque « une classe-une ou un enseignant -un programme annuel », où le programme prédomine toujours comme objectif fixé par les instructions aux enseignants. S'exerce alors en permanence la tension entre le respect des rythmes d'apprentissage de chaque élève et le traitement de tout le programme en un temps défini. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture n'est pas parvenu à remettre en cause ce principe, qui accompagne l'objectif de sélection du système éducatif, avec le redoublement comme sanction.

Certes, l'École appartient à la Nation et les élus ont toute légitimité pour la réformer. Mais l'absence de continuité, d'évaluation des politiques mises en œuvre, la multiplicité des réformes n'offrent pas les meilleures garanties d'efficacité. Cela rend aussi le système peu lisible, y compris pour les acteurs eux-mêmes.

33 *Refondons l'École*, Éditions du Seuil 2013.

34 Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

35 La commission ECC a rédigé plusieurs contributions sur ce sujet dans le rapport annuel sur l'état de la France du CESE et la contribution du CESE au Programme national de réforme (PNR).

36 Discours de Gabriel Attal, alors ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, le 5 octobre 2023.

Or, la compréhension et l'adhésion de l'ensemble de la communauté éducative aux réformes devraient être une préoccupation des décideurs publics. Les exemples illustrent cela au fil du temps. Ainsi, la réforme des rythmes scolaires prévue dans la loi Refondation se heurta à une forte résistance, conduisant le gouvernement à reculer dès 2013. Aujourd'hui, la mise en place des groupes de niveau au collège se heurte à une forte contestation.

Parfois, des mesures ne voient jamais le jour où sont mises en œuvre de façon partielle. Ainsi, les parents doivent pouvoir, depuis la loi Refondation de 2013, disposer d'un local dans les écoles et établissements. Or, cette mesure n'est toujours pas mise en œuvre aujourd'hui et nombre de parents entendus en entretien continuent de réclamer cette disposition³⁷.

L'École est depuis toujours un enjeu de société, une question éminemment politique. Il est donc inévitable que des visions différentes s'opposent. Un consensus sur l'École est bien difficile. Pourtant, entre un système élitiste ou une école de la réussite de tous, il est aujourd'hui urgent de clarifier ce que l'on demande à l'École.

L'évolution nécessaire du système éducatif se heurte à des points de crispation :

- Le temps court des réformes est rattrapé par un temps éducatif qui est nécessairement plus long, comme celui de l'évaluation. On voit trop souvent une réforme en chasser une autre. Depuis 2000, près de quatorze ministres se sont succédé au ministère de l'Éducation nationale dont quatre depuis 2022. Or, comme le rappelle Roger François Gauthier³⁸ « *on ne règle pas l'éducation pour les deux ans qui viennent, on doit y penser pour les 30 qui viennent* ».
- Des réformes souvent décidées sans concertation, particulièrement avec les personnels, amènent parfois à leur démobilité. Des acteurs qui ne voient ni l'École vraiment évoluer au bénéfice de leurs élèves, ni leurs conditions d'exercice suffisamment s'améliorer. Ce manque de reconnaissance et de valorisation ne facilite pas la mise en œuvre de réformes successives et aux orientations parfois contradictoires.
- Trop souvent, des réformes sont abandonnées sans bilan, sans évaluation, tandis que d'autres sont lancées sans tenir compte des expériences passées. Les études montrent par exemple que le redoublement - surtout

37 Entretiens du CESE avec les associations de parents d'élèves : Mme Aïssatou Chambaud, Présidente de la FAPEEG, (21/09/2023) ; M. Gilles Demarquet, Président de l'APEL (29/06/2023) ; M. Grégoire Ensel, Président de la FCPE & Ghislaine Morvan Dubois, trésorière de la FCPE (06/07/2023) ; M. Olivier Toutain, Président de la PEEP (07/09/2023).

38 Audition au CESE le 4 juillet 2023 devant la commission ECC de M. Roger-François Gauthier, ancien professeur associé à Paris-Descartes et IGAENR, expert international en matière de politiques éducatives.

sans remédiation - est inefficace, ou encore que les groupes de niveaux sont une source de démotivation voire de décrochage. Revenir à des dispositifs qui n'ont pas fonctionné par le passé pour les élèves est décourageant pour les équipes. Si le collège a besoin d'adaptation, il ne faut pas renoncer au collège unique qui est fondamental pour assurer les objectifs de vivre ensemble de l'École et l'égalité d'accès à des programmes et savoirs communs. Comme l'écrivait Jean-Paul Delahaye³⁹ dans son ouvrage, le « *collège unique est différent du collège uniforme* ». Il faut accepter l'idée que tout n'a peut-être pas été essayé et penser à

des dispositifs nouveaux et innovants. Ainsi, la pédagogie différenciée, tant décriée sans être réellement observée, une gestion de l'hétérogénéité des groupes par des interactions entre élèves, une évaluation plus continue au service des apprentissages, un réel travail d'équipe sont autant de possibilités qui nécessitent formation, accompagnement et moyens et qui mériteraient d'être creusées. Ces dispositifs éprouvés dans d'autres pays qui ont démontré leur efficacité supposent d'ouvrir le débat sur la structuration même du système éducatif et sa conception dans le cadre d'une formation tout au long de la vie.

B. Un système éducatif centralisé à l'épreuve des réalités territoriales

1. L'émergence des territoires dans la politique éducative

La notion de territoires est multiple. Un territoire est une zone géographique, un lieu d'habitation et donc de vie sociale, culturelle et économique. Un territoire est aussi une entité administrative (région, département, commune...).

Le système éducatif français, porté par un projet politique d'unité nationale dès la Révolution française, s'est constitué sans les territoires et « *au nom de l'uniformité territoriale, censée assurer l'égalité face à l'instruction* »⁴⁰. Il n'y a de territoire que la Nation. La Révolution a introduit le principe d'égalité des territoires. Tous les territoires doivent être traités de manière égale.

La loi Guizot rend obligatoire la présence d'écoles communales sur tout le territoire à partir d'un certain seuil de population scolaire. Des lois successives jusqu'aux lois Ferry (1881-1882) rendent l'enseignement primaire public gratuit et l'instruction obligatoire. L'État déploie un projet politique et moral dans une logique d'égalité par le droit. Dans la première moitié du XX^{ème} siècle « *Le concept d'égalité se voit de plus en plus lié à l'école, qui apparaît comme une solution aux inégalités constatées : l'école devient le creuset de l'égalité – du moins d'un point de vue idéologique et politique.*

³⁹ *Collège unique pour quoi faire ?*, Retz, 2006. Jean-Paul Delahaye est inspecteur général horaire de l'Éducation nationale et ancien Directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO).

⁴⁰ La nouvelle place du territoire au regard de l'éducation : une solution ou de nouvelles interpellations ? Helene Buisson-Fenet, CNRS, ENS Lyon, et Olivier Rey IGESR. Education et territoire : inégalité ou diversité. ENS Edition 2020.

Les individus y entrent avec tous leurs déterminismes, et en sortent lavés, habillés seulement de leur mérite personnel »⁴¹.

Avec l'allongement de l'âge de la scolarité obligatoire, la massification entraîne la construction de collèges et de lycées mais aussi une restructuration profonde du système scolaire du second degré. « *Les différences territoriales et spécificités de scolarisation sont vues comme autant d'écart à la norme qu'il s'agit de résorber pour assurer la croissance économique* »⁴².

Progressivement, l'indifférence de l'École à ses territoires est questionnée. La carte scolaire est mise en place en 1963 pour tenir compte des besoins locaux en emploi et en formation. Les recherches sociologiques montrent que l'uniformité nationale formelle pouvait s'accommoder de larges inégalités réelles de traitement des élèves. Les premières enquêtes sur les résultats scolaires des élèves dans les années 60 mais aussi la publication de l'ouvrage *Les héritiers*, de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁴³, vont apporter un regard critique sur l'École qui reproduit les inégalités sociales.

L'égalité formelle ne signifie pas l'égalité réelle. Les inégalités socio-scolaires deviennent un enjeu de politique publique, y compris dans le monde anglo-saxon, qui va donner lieu à un traitement différencié des individus selon leurs ressources mais aussi à la mise en place de politiques de ciblage de zones (Zone d'éducation prioritaire...). Pour autant, les lois de décentralisation ont modifié le pilotage exclusivement national de l'Éducation en permettant aux collectivités territoriales de jouer un rôle. Leurs compétences visent essentiellement la prise en charge des conditions matérielles de l'enseignement et le périscolaire, avec des marges d'action croissantes. Le transfert et la charge des locaux scolaires aux collectivités territoriales sont un autre élément important de ces évolutions.

2. Des compétences et des financements partagés

Au regard des autres pays développés, le système éducatif français peut être caractérisé par une centralisation de son administration et des politiques éducatives. Pour autant, depuis les lois de décentralisation, les collectivités territoriales ont une marge d'action croissante, voire des compétences propres, pour agir au mieux et au plus près des besoins des territoires.

41 Les inégalités territoriales et l'école : exposition des enjeux et revue de littérature. Virgile Miletto, CNECSCO 2018, page 5- source vérifiée.

42 Les dessous des territoires, Ariane Azema, IGEN. Education et territoire : inégalités ou diversité ? octobre 2020

43 Les Héritiers - Les étudiants et la culture - Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron - éditions Ellipses.

2.1 Des compétences partagées

La centralisation de l'administration de l'Éducation nationale devait permettre d'impulser partout, sur tout le territoire, une École républicaine laïque, gratuite et obligatoire, de diffuser les valeurs de la République et de construire les bases d'une Nation. Les prérogatives de politique éducative sont de la compétence de l'État mais, depuis plus de quarante ans, selon le sociologue Choukri Ben Ayed, le mouvement de décentralisation a conduit à la fin du monopole de l'État éducateur et a fait émerger un « *ordre éducatif local* »⁴⁴ qui conduit l'État et les collectivités à nouer des partenariats et à travailler ensemble. Néanmoins, le rôle de l'État demeure central. Le ministère chargé de l'Éducation nationale conserve la responsabilité des politiques éducatives et s'appuie sur ses services déconcentrés pour appliquer ses décisions. Il a pour mission⁴⁵ la préparation et la mise en œuvre de la politique concernant la jeunesse au sein et en-dehors du milieu scolaire, l'accès de chacun aux savoirs et le développement de l'enseignement préélémentaire, élémentaire et secondaire sur l'ensemble du territoire. Il est compétent en matière de définition des voies de formation, de fixation des programmes nationaux⁴⁶, de l'organisation et du contenu des enseignements, de la définition et de la délivrance des diplômes nationaux, du recrutement et de la

gestion des personnels qui dépendent de sa responsabilité, de la répartition des moyens consacrés à l'éducation et du contrôle et de l'évaluation des politiques éducatives pour assurer la cohérence d'ensemble du système éducatif. Une des spécificités de l'enseignement en France est liée à l'unicité et à l'identité des programmes scolaires mais aussi au mode de recrutement et de gestion des personnels, qui peuvent être décentralisés dans d'autres pays.

La politique éducative de l'État et du ministère chargé de l'Éducation est mise en œuvre sur tout le territoire, divisé en académies pilotées par un recteur⁴⁷ chargé du contenu et de l'organisation de l'action éducative. Depuis la réorganisation des régions et la mise en place du nouveau cadre régional créé⁴⁸ en 2015, les académies sont regroupées en régions académiques qui correspondent au périmètre géographique des nouvelles régions administratives. Ainsi, les recteurs des régions académiques fixent les orientations stratégiques des politiques de la région académique et exercent des fonctions en propre qui sont, pour certaines, le miroir des compétences et des régions en matière d'éducation. Cela concerne la formation professionnelle et l'orientation tout au long de la vie, lutte contre le décrochage scolaire et contribution au contrat de plan État-Région. Depuis 2015, la région est compétente, en plus de sa compétence

44 Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF, 2009.

45 <https://www.gouvernement.fr/le-ministere-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports>

46 Le Conseil supérieur des programmes, institué par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, est appelé à donner des avis et à formuler des propositions soit à la demande du ministre, soit en se saisissant d'une question qui relève de ses compétences. Le CSP réunit des universitaires, des chercheurs, des spécialistes du système éducatif et des représentants élus de la Nation et de la société. <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>

47 <https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557>.

48 Loi n° 2015-29 du 16 janvier 2015 relative à la délimitation des régions, aux élections régionales et départementales et modifiant le calendrier électoral.

« lycée » issue des premières lois de décentralisation, pour la mise en œuvre des actions de formation professionnelle continue, ce qui inclut l'insertion des jeunes en difficulté et les formations en alternance.

Dans les années 1980, des transferts emblématiques et limités de compétences sont opérés au profit de chacune des collectivités territoriales qui deviennent responsables⁴⁹ pour les communes des locaux de l'enseignement élémentaire et préélémentaire, pour les départements, des collèges, et, pour les régions des lycées et certains établissements spécialisés.

Les collectivités deviennent des partenaires pour la mise en œuvre des politiques décidées par l'État. Lors du deuxième acte de décentralisation (2003-2004), les collectivités qui ont montré leur capacité à prendre en charge la construction et la gestion du bâti scolaire, revendiquent de plus grandes compétences et responsabilités en matière de politiques éducatives. Elles se voient confier, dans une logique de prestations de services, la gestion des personnels agents techniques⁵⁰ (TOS).

La médecine solaire, compétence « État », est revendiquée de longue date par les départements. Cependant, la décision de transfert de la compétence a été reportée en raison d'un manque de concertation, de difficultés de fonctionnement et de performances que la Cour des comptes a relevées dans un rapport récent⁵¹.

La montée en charge du rôle et de la place des collectivités dans le domaine éducatif aux côtés de l'État a conduit les acteurs à mettre en place de nouvelles modalités de coopération et de nouvelles instances de concertation (Les Conseils académiques et les Conseils départementaux de l'Éducation nationale...). Ces instances sont davantage des lieux d'information et de consultation que des lieux de concertation. Ainsi, l'association des départements de France (ADF) reconnaît un intérêt limité à ces instances qui sont des lieux de partage d'informations mettant en présence tous les acteurs concernés⁵². Elle constate qu'elles ne favorisent pas le dialogue entre l'État et les différentes parties prenantes – en particulier sur les sujets sensibles de l'égalité des chances et de la réussite scolaire. Pour améliorer le dialogue entre les acteurs et partenaires, l'ADF appelle de ses vœux une refonte des instances

49 Les collectivités prennent en charge les dépenses d'équipement et de fonctionnement des bâtiments, les dépenses de construction, les dépenses de fonctionnement pédagogique, les dépenses pédagogiques stricto sensu (rémunération des enseignants...) restent à la charge de l'État.

50 Les techniciens, ouvriers et de service (dits «TOS») auparavant gérés par le ministère de l'Éducation nationale

51 *Les médecins et les personnels de santé scolaire*, rapport de la Cour des comptes, avril 2020.

52 Entretien du CESE avec Mme Marie-Pierre Mouton, présidente de la Commission Education, Culture et Sports de l'Association des départements de France, 14 septembre 2023.

de concertation voire de donner de nouveaux rôles à certaines instances existantes dont le conseil d'administration des établissements scolaires (lycées, collèges)⁵³, sur des sujets de mixité par exemple. L'association rappelle qu'il est « *indispensable que l'État soutienne et valorise les initiatives prises par les établissements scolaires et les élus locaux, et qu'il mobilise ses services déconcentrés aux cotés de toutes les parties prenantes* ». Sur ce dernier point, les organisations lycéennes⁵⁴ estiment que leur voix n'est pas suffisamment prise en compte dans ces instances.

Les nouvelles répartitions de compétences ont donné des résultats positifs visibles, dont la gestion du bâti scolaire. Mais elles ont également complexifié la lisibilité et la place des acteurs de terrain que sont les équipes éducatives, avec un alourdissement des procédures, des enchevêtrements de compétences, voire des disparités et des inégalités territoriales fortes⁵⁵. Ainsi, concernant la gestion des collèges par les départements, la Cour des comptes relève en 2023⁵⁶ une « *hétérogénéité des situations départementales* » et un « *processus de co-construction pas suffisamment structuré* ».

Elle prône une « *évolution de la gouvernance* » pour associer davantage les collectivités territoriales aux décisions. Un rapport récent de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR)⁵⁷ souligne que la répartition des rôles entre ces acteurs est devenue très complexe et peut générer une multiplicité d'acteurs impliqués et des modalités d'actions très diverses.

L'idée que les collectivités s'impliquent davantage dans le domaine éducatif, pour dépasser le seul rôle de prestataire ou pour participer davantage à la co-construction des politiques éducatives, fait débat⁵⁸. Par exemple, nombreux sont les bâtiments scolaires construits sans implication des usagers que sont les équipes éducatives et les élèves, et qui s'avèrent inadaptés aux enjeux pédagogiques ou aux enjeux climatiques. Il est nécessaire d'améliorer la coopération et d'installer un dialogue social tripartite entre Etat, collectivités territoriales et représentants des usagers pour assurer une meilleure continuité éducative.

53 Avec la création de l'établissement public local d'enseignement (EPL), loi n° 85-97 du 25 janvier 1985, les établissements scolaires, (collège et lycées) sont dotés d'une personnalité juridique et disposent d'une autonomie et d'une capacité d'initiative réelle.

54 Entretiens du CESE avec les associations lycéennes : MM. Arsène Biessy, président par intérim et Nolan Dias-Tomaszower pour l'association Les Lycéens (21/06/2023), Mme Charlotte Moisand, Secrétaire générale

du Mouvement national lycée (22/06/2023) et M. Gwenn Thomas-Alves, président de la FIDL (22/06/2023).

55 Ce constat fait lors du déplacement d'une délégation de membres de la commission ECC à Marseille en novembre 2023.

56 *La construction, la rénovation et l'entretien des collèges : mieux articuler les actions de l'Éducation nationale et des départements*, rapport public annuel de la Cour des comptes, 2023.

57 Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, *Articulation des compétences des collectivités territoriales et de l'État, dans les politiques nationales et territoriales de l'enfance, de l'éducation et de la jeunesse*, mars 2022.

58 Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, *Articulation des compétences des collectivités territoriales et de l'État, dans les politiques nationales et territoriales de l'enfance, de l'éducation et de la jeunesse*, mars 2022.

2.2 Des financements partagés

a. L'État, principal financeur de l'École

La dépense publique d'éducation (hors ménages ou entreprises) pour l'enseignement scolaire connaît une hausse constante depuis plus de 40 ans. Elle se répartit entre l'État, principal financeur avec une dépense de près de 78 Md € en 2022 et les collectivités territoriales qui y consacrent la même année 31 Md€ soit respectivement une prise en charge à hauteur de 70 % pour l'État et 30 % pour les collectivités locales⁵⁹.

La hausse est constatée dans de nombreux pays d'Europe. Entre 2015 et 2019⁶⁰, en moyenne, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement scolaire de l'UE22⁶¹ ont augmenté de 10 %, alors que le produit intérieur brut (PIB) des mêmes pays a augmenté, lui, de 13 %. Tous les pays européens (sauf la Lettonie -5 %) ont augmenté leurs dépenses publiques d'éducation (parfois sensiblement, +33 % en Estonie). La France a été en retrait sur cette même période par rapport à la moyenne des pays de l'UE.
« La France a connu des évolutions

moins fortes mais en revanche les dépenses publiques d'éducation ont presque progressé autant que le PIB : avec une hausse de 6 % de ses dépenses publiques d'éducation et de 7 % de son PIB »⁶². Par ailleurs, les évolutions varient selon le niveau d'enseignement. Si la dépense moyenne par élève dans le premier degré est en hausse elle reflète en réalité la baisse du nombre d'élèves. Dans le second degré la dépense moyenne par élève est relativement stable voire évoluée à la baisse⁶³.

b. La hausse des dépenses de l'Etat

Le budget scolaire de l'Etat est le premier poste de dépenses de son budget général dont la part correspond à 20 % des crédits de paiement en 2022. Les dépenses scolaires ont augmenté de 20 % en 10 ans (en euros courants)⁶⁴. En valeur absolue, ce sont les premier degré, second degré et vie de l'élève qui ont connu la plus forte progression. Pour les deux premiers postes, elle s'explique principalement par l'augmentation de la masse salariale, qui constitue plus de 99 % de ces postes et de la dépense scolaire de l'Etat. Sur cette période, 55 000 postes ont été créés par la loi de la refondation en

59 Pour des raisons de cohérence les données de ce chapitre sont principalement issues des notes thématiques de la Cour des comptes, Privilégier l'approche territoriale et l'autonomie dans la gestion des dépenses d'éducation. Contribution à la revue des dépenses d'éducation publiques, juillet 2023. La Cour des comptes rappelle qu'il n'existe pas de document officiel décrivant l'effort global et consolidé de la nation en faveur de l'école. La note citée a extrait de la Dépense intérieure d'éducation (DIE qui inclut les dépenses d'enseignement supérieur) les éléments relatifs au système scolaire dès lors que cette dépense ne prêtait pas à confusion.

60 Les systèmes éducatifs européens. L'Europe de l'éducation en chiffres, DEPP 2022

61 Pour les 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE22).

62 Ibid.

63 180 milliards d'euros consacrés à l'éducation nationale en 2022 soit 6,8 % du PIB.

Note d'information, DEPP n°23.43. MEN.

64 Privilégier l'approche territoriale et l'autonomie dans la gestion des dépenses d'éducation. Contribution à la revue des dépenses d'éducation publiques. Cour des comptes, juillet 2023.

2013, et 2 150 assistants d'éducation ont été recrutés en 2016 pour accompagner la relance de l'éducation prioritaire, ainsi que des accompagnants des élèves en situation de handicap.

Les dépenses moyennes par élève sont différentes selon le niveau d'enseignement, résultant en particulier de différences de taux d'encadrement (nombre d'élèves par classe), de statut des enseignants (agrégés, certifiés, professeurs des écoles...) des caractéristiques de chaque type d'enseignement (les dépenses de fonctionnement matériel sont par exemple plus importantes pour les formations techniques et professionnelles). Ainsi, elles s'échelonnent en moyenne à 7 100 € pour des élèves en enseignement préélémentaire, 6 940 € pour des élèves en enseignement élémentaire, 8 790 € pour des élèves en collège, 11 300 € pour des élèves en LEGT, 12 740 € pour des élèves en lycée professionnel et 15 710 € pour des élèves en CPGE⁶⁵.

Et si on regarde l'aide au travail personnel des élèves, on voit que pour les 1,7 million d'élèves de l'éducation prioritaire on dépense 32 millions, soit 18,80 € par élève. Pour les 85000 élèves des CPGE on dépense 70 millions pour les khôlles, soit 840€ par élève⁶⁶. Nous sommes dans une solidarité à l'envers. Dans un budget à moyens constants, des choix sont opérés qui ne privilégient pas les plus démunis.

Si le budget de l'Éducation est le premier budget de la Nation, c'est dû au nombre de personnel (plus d'un million) et donc à la masse salariale pour prendre en charge les besoins des 12 millions d'élèves inscrits à l'Éducation nationale. Cette hausse peut masquer la baisse d'autres postes au fil des années (par exemple la baisse du budget de la formation continue dans le premier degré). C'est particulièrement vrai dans le contexte actuel avec la suppression de 692 millions d'euros dans le cadre du plan d'économie du gouvernement. Cette baisse va impacter particulièrement le recrutement pour la prochaine rentrée.

c. La hausse des dépenses des collectivités

Les collectivités locales consacraient 31 Md€ à l'éducation en 2021. Elles interviennent à hauteur de 36 % dans les dépenses d'enseignement primaire (l'État intervient à hauteur de 64 %) et à hauteur de 21 % (l'État 79 %) de celles consacrées à l'enseignement secondaire⁶⁷. Les dépenses scolaires des communes chargées des écoles maternelles et élémentaires s'élèvent à 17,7 Md€, celles des départements chargées des collèges à 7,1 Md'€ et celles des lycées à 6,2 Md'€.

65 <https://www.education.gouv.fr/le-budget-et-les-finances-du-systeme-educatif-89252>

66 L'école n'est pas faite pour les pauvres, Jean-Paul Delahaye, Café pédagogique, 28 janvier 2022.

67 Privilégier l'approche territoriale et l'autonomie dans la gestion des dépenses d'éducation. Contribution à la revue des dépenses d'éducation publiques. Cour des comptes, juillet 2023

Les communes dépensent autant en frais de personnel (52,2 %, dus en partie au frais d'ATSEM à la charge des communes) qu'en fonctionnement et en investissement (28,2 % et 19,7 %) alors que les départements et régions ont des dépenses de personnel plus faibles (environ 26 %) mais des charges de fonctionnement et d'investissement plus élevées⁶⁸. La structure des dépenses des collectivités évolue sous l'effet de dépenses contraintes et obligatoires liées aux décisions des politiques éducatives nationales. C'est le cas par exemple, lorsque l'État décide de mettre en place une réforme parfois sans compensation suffisante, mais aussi en raison de leurs compétences propres qui les rendent compétentes en matière de bâti scolaire (en investissement et en fonctionnement). Celles-

ci se voient obliger de gérer un patrimoine mais aussi de le faire évoluer pour répondre notamment aux enjeux de la transition écologique et de mise aux normes d'accessibilité. Les collectivités sont alors obligées de faire des choix pour respecter l'équilibre budgétaire.

Plusieurs questions se posent aujourd'hui. Celle d'une meilleure équité entre les territoires et donc potentiellement d'une aide particulière pour les territoires ayant un taux important de population défavorisée ou des besoins plus importants en termes d'éducation. Celle aussi d'une obligation pour l'État d'assurer la mise en œuvre de ses politiques sans pénaliser les budgets des collectivités territoriales.

ENCART : SYNTHÈSE DES CONTRIBUTIONS DES CESER ISSUES DU PARTENARIAT ÉTABLI AVEC EUX

Les Conseils économiques, sociaux et environnementaux régionaux (CESER) ont été associés aux travaux relatifs à l'avis avec rapport Réussite à l'École, réussite de l'École. Ce partenariat avec 11 d'entre eux s'est concrétisé par la participation de certains de leurs représentantes et représentants aux réunions de la Commission, à des entretiens de présentation d'avis de CESER en lien avec le thème de l'école. Des membres des CESER ont aussi participé à la journée délibérative au CESE du 21 novembre. Enfin, ont été produites par leurs soins 6 contributions écrites, disponibles en annexe, dont peuvent être dégagés plusieurs éléments.

⁶⁸ Les départements et les régions consacrent respectivement 32,2 % et 41 % des dépenses scolaires au fonctionnement et 42 % et 33 % à l'investissement.

Sur les constats tout d'abord, de fortes disparités existent entre les régions. Le contexte géographique a été notamment évoqué, et en particulier les problématiques d'insularité (Guadeloupe, Miquelon) et d'enclavement (Guyane). En lien avec cet enjeu, l'insuffisance de l'offre de transports, les difficultés de mobilité (Grand-Est) et de communication (Guyane, Miquelon), ainsi que l'allongement des temps de trajet des élèves (Bretagne, Grand-Est, Guadeloupe, Guyane) ont aussi été soulevées. L'enjeu de mixité a aussi fait l'objet de développements, dans ses deux versants (mixité sociale et mixité filles-garçons). La mixité sociale serait moindre dans les collèges privés (Bretagne) et au sein des filières professionnelles (Bretagne, Pays de la Loire). La mixité filles-garçons serait absente selon les filières (Bretagne). Le classement des établissements en REP et REP+ peut s'opérer sur l'ensemble d'un territoire (Guyane) ou, à l'inverse, être absent (Saint-Pierre et Miquelon). La question de l'enseignement privé a aussi été évoquée, dont la présence serait forte dans certains territoires (Bretagne) ou équilibrée avec l'enseignement public (Saint-Pierre et Miquelon, Saint-Barthélemy). La problématique de l'orientation des élèves et des débouchés en termes d'emplois a régulièrement été soulevée (Hauts de France, Grand-Est, Guadeloupe, Guyane), en lien avec celle de l'exode des jeunes populations (Miquelon). De manière plus spécifique aux Outre-mer, les conditions climatiques et environnementales (Guadeloupe, Guyane, Miquelon), les difficultés économiques des collectivités (Guadeloupe, Guyane), la faible attractivité des métiers liés à l'École et la forte rotation des personnels (Guyane) ainsi que les enjeux linguistiques (Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin) sont évoqués de manière récurrente.

Certains enjeux et problématiques soulevés au sein de ces contributions peuvent permettre de dégager des pistes de préconisations communes.

Peut d'abord être citée la forte volonté que la communauté éducative soit renforcée, en associant d'avantage les personnels éducatifs, les parents et familles, le monde professionnel et la société en général. L'association des parents est évoquée de manière récurrente, tant en matière éducative (coéducation) qu'en matière d'orientation et de formation des élèves.

En lien avec cet enjeu, l'attente d'une école ouverte et accueillante est forte. Ouverte aux parents qui doivent à la fois pouvoir contribuer à la réussite de leurs enfants via un suivi, une attention à leurs parcours, tout en bénéficiant d'un accompagnement et d'un soutien lorsque cela est nécessaire. Ouverte aussi aux partenaires du territoire (associations, entreprises...), afin qu'ils puissent participer à améliorer l'orientation des élèves et à répondre à leurs attentes. Une école accueillante est aussi particulièrement attendue, ce qui implique de renforcer les conditions d'enseignement et de vie (bâti, végétalisation, salubrité) et de renforcer l'adaptation des établissements aux conditions environnementales et climatiques, notamment dans les territoires d'Outre-mer. La nécessité d'en faire un lieu d'accueil a aussi été déclinée en lien avec la question du temps scolaire, notamment du point de vue de la prise en charge des élèves dans une logique de réduction des inégalités, et ce particulièrement au sein des Outre-mer.

Une nouvelle vision de la pédagogie est attendue. Celle-ci doit être davantage centrée sur l'élève dans sa globalité, en prenant en compte les situations individuelles et l'ensemble de son parcours scolaire. Cette approche implique d'agir sur les facteurs économiques et sociaux qui peuvent impacter sa réussite (transport, logement, restauration). L'importance de favoriser l'engagement des élèves au sein des établissements (conseil de vie collégienne et conseil de vie scolaire) a aussi été pointée.

L'orientation des élèves est aussi un enjeu central. Une forte demande d'accompagnement de ces derniers et dernières est attendue, ainsi que de leurs familles. Le renforcement de la découverte des métiers (caractéristiques et accès) et du lien entre l'orientation et le monde de travail est régulièrement soulevé, de même que la nécessité de multiplier les possibilités d'effectuer des apprentissage et stages. Le renforcement des compétences linguistiques apparaît à ce titre fondamental, dans une logique de mobilité des élèves.

Le renforcement du bien-être à l'école apparaît comme une priorité, tant à destination des élèves que des personnels. La lutte contre le harcèlement, le renforcement de l'estime de soi et de la confiance en l'autre ont notamment été évoqués. L'enjeu de bonne santé globale des élèves apparaît aussi comme une priorité, impliquant à la fois des ressources suffisantes et des personnels dédiés en nombre. Le respect de la santé mentale, l'accompagnement des élèves en situation de handicap et la prévention des grossesses précoces et non désirées ont été particulièrement soulevés. La lutte contre le sexisme et les stéréotypes de genre - tant dans les établissements que dans le cadre de l'orientation au sein des filières professionnelles notamment - ainsi que l'éducation à l'égalité participent de ce bien-être.

Le métier d'enseignant a aussi fait l'objet de développements. La nécessité de renforcer la formation des enseignants et enseignantes tout au long de la vie - parfois en la faisant davantage correspondre aux territoires (créole par exemple) - est soulevée de manière récurrente, de même que celle de la valorisation et de l'attractivité du métier.

De manière générale, de nombreux dispositifs d'enseignement, d'organisation, de fonctionnement des établissements (internats, jardin d'enfants, dispositif d'alerte harcèlement par exemple) ont été mis en place au sein de territoires (Corse, Centre-Val de Loire...), soulignant leur volontarisme et leur capacité d'innovation dans l'objectif de mieux faire réussir les élèves. La demande d'évaluation et, le cas échéant, de généralisation de ces dispositifs et pratiques apparaît forte.

PARTIE 02

Les enjeux actuels

A. Inégalités scolaires : où en est le système éducatif ?

D'après la dernière enquête PISA⁶⁹, si le niveau moyen des élèves français est comparable à celui des autres pays de l'OCDE, cette moyenne est obtenue avec un écart considérable entre les meilleurs et les moins bons élèves et ces écarts se creusent. De la petite enfance à la sortie du système éducatif, avec ou sans diplôme, l'origine sociale, le genre et l'ascendance migratoire des élèves exercent sur leurs performances et leurs parcours une influence majeure. L'étude *Poids des héritages et parcours scolaires*, de France Stratégie⁷⁰, démontre, que de ces trois dimensions, l'origine sociale prédomine le plus sur les trajectoires en France. Même si ces dimensions sont souvent cumulatives, les écarts entre filles et garçons y sont plutôt moins prononcés que dans d'autres pays et, toutes choses égales par ailleurs, ceux qui séparent les enfants d'immigrés et natifs sont faibles.

Aujourd'hui, plus de 80 % d'une classe d'âge obtient le baccalauréat général, technologique ou professionnel, alors qu'en 1980 seul un jeune sur trois l'obtenait⁷¹. Mais les séries ou les spécialités choisies sont encore très liées à l'origine des élèves et particulièrement à leur origine sociale. Ainsi, il existe une surreprésentation des élèves de classes favorisées dans les filières « élitistes ».

Cette massification s'est poursuivie dans l'enseignement supérieur et a permis à 50 % d'une génération d'être diplômée de l'enseignement supérieur, ce qui classe la France au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE dans ce domaine.

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), dans un rapport sur la différenciation pédagogique⁷² rappelait que, si l'École avait l'ambition légitime d'amener tous les élèves à maîtriser un socle commun de compétences, de connaissance et de culture, pour autant, elle « *peine à mener tous les élèves vers l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun* ». Les travaux scientifiques et les comparaisons internationales ont montré les limites, voire l'inefficacité des pratiques de différenciation structurelles (redoublement, classes de niveau ou classes ségréguatives...). Aujourd'hui, il est nécessaire d'aller vers une différenciation pédagogique. Le rapport 2023 sur l'état des services publics⁷³ rappelle que la massification s'est faite à modèle pédagogique quasi constant, c'est-à-dire marqué par le modèle du cours magistral. « *Les recherches montrent, qu'un enseignement identique pour tous crée des différences entre les élèves* ». Il est donc nécessaire de mieux saisir la logique

69 Résultats PISA 2022, France décembre 2023.

70 Poids des héritages et parcours scolaires, étude de France Stratégie dont les auteurs sont Johanna Barasz, Peggy Furic et Bénédicte Galtier, septembre 2023.

71 Ministère de l'Éducation nationale.

72 Conférence de consensus, Différenciation pédagogique, Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Cnesco, dossier de synthèse, remise des recommandations du jury, mars 2017.

73 <https://nosservicespublics.fr/rapport-etat-services-publics-2023>

du rapport aux savoirs des élèves et d'avoir une pratique réfléchie de la différenciation pédagogique : *« le sous-étayage d'une part, qui néglige les différences ; le sur-étayage d'autre part, qui les surjoue en pensant les réduire »*. Les enquêtes internationales nous montrent que, en France, comparativement aux pays de l'OCDE, cette différenciation est encore peu répandue. Cette situation n'est pas sans lien avec la faiblesse des formations continues dans ce domaine, nous dit ce rapport du Cnesco⁷⁴. Pour Jacques Bernardin, la formation des enseignants est un enjeu pour assurer les transformations du métier permettant d'aller vers la réussite scolaire. Il souligne que *« prendre en compte la diversité des élèves nécessite de s'y préparer, pour rompre avec les logiques discriminantes »*⁷⁵.

1. Les inégalités scolaires liées à l'origine sociale

Le poids de l'origine sociale est massif dans les trajectoires scolaires. Les inégalités sociales se traduisent généralement à l'École en inégalités scolaires. Car si les inégalités naissent le plus souvent en dehors de l'École, celle-ci les reproduit et les amplifie dès l'école maternelle et elle les creuse encore

davantage au collège. Or, d'après l'Insee, 2,9 millions d'enfants vivent dans des familles vivant sous le seuil de pauvreté⁷⁶. C'est particulièrement le cas pour les 665 000⁷⁷ enfants en situation de grande pauvreté : *« Vivre en situation de grande pauvreté, c'est vivre en danger humain, social et scolaire »*⁷⁸. Les fondations des inégalités sont dès la petite enfance. Il est démontré que le cadre familial et les lieux d'accueil sont les lieux d'acquisition des aptitudes qui influenceront durablement sur la trajectoire scolaire et professionnelle. A ce titre, les enfants vivant dans des foyers à faible revenu et / ou à faible éducation des parents devraient être normalement prioritaires pour les modes d'accueil formels collectifs, mais ce sont ceux qui y ont le moins accès. De même, il est reconnu que la scolarisation en maternelle dès l'âge des deux ans profite davantage à ces enfants et devrait aussi être prioritaire pour ceux-ci.

Deux facteurs sont particulièrement impactant dans les inégalités scolaires : les conditions de vie des familles et la transmission de leur capital culturel.

La qualité des logements, l'accès aux transports, à la culture, aux loisirs, au sport, les conditions de travail des parents sont autant

74 Conférence de consensus, Différenciation pédagogique, Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Unesco, dossier de synthèse, remise des recommandations du jury, mars 2017.

75 Audition au CESE le 13 septembre 2023 devant la commission ECC de M. Jacques Bernardin, professeur en formation générale (psychologie, sociologie de l'éducation et pédagogie) à l'IUFM Centre Val de Loire - Université d'Orléans sur le thème de la pédagogie.

76 Enquête niveau de vie de l'Insee de 2018.

77 INSEE, revenus et patrimoine des ménages, 2021.

78 Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous. Jean-Paul Delahaye, Inspecteur général de l'éducation nationale. Mai 2015. Rapport à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

de facteurs qui jouent sur la qualité des apprentissages des enfants et des jeunes. « *Un enfant de famille pauvre est un enfant qui vit avec d'importantes fragilités financières, sociales, culturelles, et ces difficultés s'accroissent avec l'aggravation de la crise économique. Comment entrer sereinement dans les apprentissages quand on rencontre des difficultés pour se loger, pour se nourrir, pour s'habiller, pour se cultiver ?* »⁷⁹. Si les logements bruyants ont diminué de moitié en 15 ans chez les plus aisés, cela n'a pratiquement pas évolué chez les plus modestes. Les inégalités environnementales (température, nuisances sonores et lumineuses ...) recourent ces tendances. Autant de mauvaises conditions pour faire ses devoirs et étudier. L'avis du CESE *Pour une politique publique nationale santé environnement au cœur des territoires*⁸⁰ démontre combien les inégalités sociales, inégalités de santé et inégalités environnementales sont liées. Lors des déplacements⁸¹ de la commission ECC du CESE, les enseignantes et enseignants ont insisté sur la charge mentale, les impacts sur les possibilités d'apprendre que représentait la vie des enfants dans les quartiers en grande difficultés sociales. De plus, avec l'évolution de l'aménagement urbain, on constate une ségrégation sociale de plus en plus forte.

Les écarts sont tout aussi importants en ce qui concerne l'accès à la culture. A titre d'exemple, 71 % des cadres vont au théâtre ou au concert, contre 38 % des employés et des ouvriers. Deux tiers des cadres supérieurs partent en

vacances, contre seulement 50 % des ouvriers⁸². Dès 2 ans, les enfants en milieu socialement ou culturellement favorisé maîtrisent davantage de compétences utiles pour les apprentissages à l'école. En fin de primaire, les élèves les plus défavorisés accusent un retard significatif et cet écart ne fait que s'accroître dans les années qui suivent. Ainsi en fin de 3^{ème}, seuls 10 % des enfants de cadres figurent dans le quart des élèves qui réussissent le moins bien, contre environ un tiers des enfants d'ouvriers.

Les inégalités scolaires pèsent sur le projet individuel des élèves. Selon la dernière enquête PIRLS, 98 % des enfants de milieux les plus favorisés maîtrisent bien ou très bien les compétences demandées en français contre 76 % des enfants des milieux défavorisés. Cette tendance est identique selon les domaines d'enseignement et se retrouve tout au long de la scolarité. Cette enquête note que si les résultats des élèves augmentent (2,5 points en moyenne), les écarts se creusent entre les élèves les plus performants et ceux de niveau plus faible. La compréhension, le statut de l'erreur semblant être les points faibles de notre système éducatif.

En 2018, 89 % des élèves de 15 ans de milieux favorisés déclarent qu'ils comptent obtenir un diplôme du supérieur contre 69 % parmi le quart des plus défavorisés. Cela a des conséquences sur les choix d'orientation. En première générale, il y a 36 % d'enfants de cadres supérieurs et 15 % d'enfants d'ouvriers, une tendance très marquée dans les filières sélectives que

79 Ibid.

80 Pour une politique publique nationale de santé environnement au cœur des territoires, avis du CESE dont les rapporteurs sont Mmes Isabelle Doresse et Agnès Popelin-Desplanches, mai 2022.

81 Déplacements d'une délégation de membres de la commission ECC, en octobre 2023, pour visiter des établissements scolaires et rencontrer leurs communautés éducatives à Paris, à Yvetot et à Marseille.

82 Rapport Observatoire des inégalités en France, Edition 2023.

l'on retrouve dans l'enseignement supérieur. Ainsi, les parcours scolaires et l'orientation des élèves sont davantage déterminés par leur origine sociale que par leur choix et leurs compétences. Ceci est particulièrement le cas des élèves relevant de l'éducation prioritaire (1 élève sur 5), ou encore de celles et ceux se trouvant dans certains territoires ultramarins. En effet, à notes équivalentes, les élèves et /ou leurs familles, ainsi que les équipes éducatives, font des choix différents. Ces choix résultent de la difficulté de construction des aspirations et des possibilités de projection liées aux représentations construites par les conditions de vie. Par ailleurs, des enfants de milieu défavorisé en difficulté précoce dans le système le resteront généralement, alors que des enfants de milieu plus favorisé tendent à voir leur situation s'améliorer, par des possibilités de compensation qui leur sont offertes. Globalement les parcours des enfants de milieu précaire sont plus décousus et leurs débouchés nettement moins favorables, même s'ils ont des résultats scolaires corrects. Ils sont nettement plus nombreux en SEGPA, redoublent davantage et ont plus de risques de terminer leur scolarité de façon précoce.

Les évaluations de 2015 montraient une réduction des écarts de niveau à l'école et un relèvement global au collège⁸³. Mais, après une période de stabilisation dans les années 2010, les inégalités entre élèves

augmentent à nouveau depuis 5 ans. La France n'arrive pas à endiguer ces inégalités. En 2021, les élèves en zones d'éducation prioritaire voient leurs performances diminuer (- 8 points).

Les inégalités scolaires se répercutent tout au long de la scolarité. La note de France Stratégie sur les inégalités des chances⁸⁴ (...) portant sur l'impact des inégalités sur le niveau de revenu pendant la première partie de la vie active le montre. L'origine sociale « s'avère la plus déterminante en termes de revenu d'activité » : en moyenne, 1 100 euros nets par mois entre des personnes d'origine favorisée et des personnes d'origine modeste. Cette note indique que « *Les écarts de revenus entre origines sociales sont d'abord liés à des parcours éducatifs différents* » et notamment au diplôme obtenu. 7 élèves d'origine sociale favorisée sur 10 en difficulté au CP ne le sont plus au CM2, contre 4 élèves d'origine sociale défavorisée. Une prise en charge des enfants dès la petite enfance, par exemple dans les crèches, et la mixité sociale sont les deux facteurs de réussite pointés par ce rapport. Selon France Stratégie la mixité sociale augmenterait jusqu'à 20 % la probabilité pour des élèves modestes de s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

⁸³ Etude de la DEP de 2021 – CEDRE.

⁸⁴ Inégalités des chances : ce qui compte le plus, note d'analyse 120 de France Stratégie, Clément Dherbécourt, Département Société et politiques sociales ; Jean Flamand, Département Travail, emploi, compétence, avril 2023.

Pour Elise Huillery⁸⁵, si réussir à l'École est effectivement un bénéfice pour chaque jeune (1 année d'étude en plus, c'est 14 % de revenus en plus sur l'ensemble d'une carrière), c'est aussi un gain pour l'ensemble de la société. La réussite scolaire favorise la cohésion sociale et augmente le niveau de compétences utiles, notamment pour le développement économique et la transition écologique.

2. Les inégalités scolaires concernant les élèves issus de l'immigration

Il existe des inégalités scolaires en lien avec l'origine géographique, notamment l'origine étrangère, des élèves. Les élèves primo-arrivant et les mineurs isolés sont particulièrement concernés. On retrouve alors la corrélation entre inégalités sociales et inégalités scolaires.

Plusieurs facteurs expliquent les difficultés des élèves de parents immigrés mais aussi des élèves nés à l'étranger. Lors de son audition, Eric Charbonnier⁸⁶ a ainsi évoqué le fait que le système éducatif français était beaucoup trop théorique, dans lequel l'élève n'avait pas le droit à l'erreur, contrairement à des systèmes éducatifs étrangers davantage basés sur la pratique et le droit à l'erreur. M. Charbonnier a d'ailleurs appelé lutter davantage contre les inégalités entre les enfants issus de l'immigration et les non immigrés.

Ensuite, parmi les autres difficultés, figure celle de la concentration des familles d'origine étrangère dans les

quartiers défavorisés, dont ceux classés en politique prioritaire de la ville. Les difficultés rencontrées par les enfants de familles étrangères des QPV sont accentuées par les inégalités socio-économiques existant dans ces quartiers. Enfin, selon l'Observatoire des inégalités, « *les enfants d'immigrés obtiennent des diplômes de niveau inférieur, alors même que leurs attentes et celles de leurs parents sont grandes. Pour eux, la question concrète n'est pas de savoir si leurs difficultés proviennent de leur origine migratoire ou sociale, mais de les surmonter [...]. Réduire les inégalités des chances à l'école est donc avant tout une question d'inégalités sociales, et non d'origine géographique* »⁸⁷. Ainsi le ministère de l'Éducation nationale⁸⁸ a fait le constat, que, à milieu social équivalent, les enfants d'immigrés réussissaient mieux que les enfants de parents nés en France.

Les résultats de l'enquête PISA de 2018⁸⁹ ont d'ailleurs confirmé cette tendance pérenne puisque, d'après cette enquête, les élèves nés en France de parents étrangers, obtiennent en moyenne 52 points de moins que les élèves non issus de l'immigration. Or, d'après la même enquête, la France est en retard par rapport aux autres pays de l'OCDE où, en moyenne, l'écart constaté par l'enquête PISA entre élèves nés de parents étrangers et élèves non issus de l'immigration est de 41 points. On ne peut que constater les difficultés plus importantes du système éducatif

85 Audition au CESE le 14 juin 2023 devant la commission ECC de Mme Élise Huillery, professeure d'économie à l'Université Paris-Dauphine.

86 Audition au CESE de M. Eric Charbonnier, expert des questions de l'éducation à l'OCDE, 14 juin 2023.

87 Observatoire des inégalités, *Rapport sur les inégalités en France - Edition 2023*, pages 74 à 77.

88 Yaël Brinbaum, *Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôles de l'origine et du genre*, Éducation & formations n° 100, décembre 2019. Etude du ministère qui a suivi la scolarité d'enfants entrés au collège en 2007 et qui ont passé le baccalauréat en 2014.

89 Résultats de l'enquête du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pour 2015, OCDE.

français à faire réussir scolairement les élèves issus de l'immigration, décrites par certains comme de la ségrégation ethnoculturelle⁹⁰.

3. Les inégalités scolaires liées au genre

A l'École, l'égalité entre les filles et les garçons est un principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation. La transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire. L'École doit encourager un climat scolaire serein, assurer un cadre protecteur sans comportements ni violences sexistes et favoriser la mixité et l'égalité en matière d'orientation.

Pour autant, la réalité est plus contrastée. Si la réussite scolaire dépend fortement du milieu socio-culturel des élèves, le genre influe encore beaucoup, particulièrement au détriment des filles, notamment sur l'orientation, ce qui entraîne des répercussions sur le marché du travail.

Dylan Racana⁹¹ explique que, en matière d'égalité entre les filles et les garçons, « *de multiples choses génèrent des inégalités : les constructions sociales, les stéréotypes, la publicité, le contenu des livres, le comportement des adultes qui entourent les enfants [...]* ». Ces inégalités se retrouvent à l'École à laquelle il revient de les déconstruire dès l'école maternelle. C'est aussi

une condition pour l'émancipation des jeunes. « *Travailler à l'égalité filles-garçons, c'est permettre à chacun des groupes d'accéder aux mêmes activités et veiller à ne pas les différencier socialement* ». On peut noter que ces inégalités se retrouvent également dans le bâti scolaire : toilettes genrées, cours d'école genrées, jeux éducatifs genrés.

Une des finalités de l'École est la construction d'une culture de l'égalité et du respect mutuel. Cette mission se joue au sein de la classe et des écoles et établissements. Elle suppose une prise de conscience et une formation des équipes éducatives. Car, pour Fanny Gallot⁹², déjouer ces inégalités a « [...] *une dimension concrète, matérielle : l'accès à l'espace de la cour de récréation, à la prise de parole en classe, à un nombre de toilettes suffisant pour ne pas être obligé d'attendre davantage lorsque l'on est une fille, la possibilité de voir des personnes de son sexe représentées dans les manuels et les savoirs scolaires, de manière valorisée et diversifiée...* ». Ce travail de l'École doit être expliqué aux familles et faire l'objet de dialogue avec elles pour être compris et pour que chacun et chacune, élèves comme familles, y adhère.

Des dispositifs et initiatives multiples existent. Ainsi, les collèges et lycées peuvent, dans le cadre des Comités d'éducation à la santé et à la

⁹⁰ Pour une école du « nous » : *Vivre l'altérité à l'école, le pari gagnant d'une Nation*, rapport de la Fondation Jean Jaurès, septembre 2023, page 8.

⁹¹ M ; Dylan Racana, doctorant en sciences de l'éducation à l'université Lyon II. Interview Fenêtres sur Cours, SNUipp-FSU 28-12-23

⁹² Interview au Café pédagogique de Mme Fanny Gallot, maîtresse de conférences en histoire contemporaine, 24/11/2023.

citoyenneté, mettre en place des actions de sensibilisation et de formation dédiées. Une Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024) a été signée le 28 novembre 2019. Cette convention désigne comme objectif prioritaire une approche globale de l'éducation à l'égalité et engage tous les ministères ayant la responsabilité de politiques éducatives (enseignement supérieur, recherche et innovation, armées, culture, agriculture et alimentation).

Le projet d'avis en cours d'élaboration par la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité (DDFE) du CESE portant sur *l'Éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle* (EVARS⁹³) vise à identifier les freins à la mise en œuvre de cette éducation, les résistances, les bonnes pratiques et les pistes d'amélioration. Le point de départ de ces travaux est le recours juridique exercé par trois organisations de la société civile (Le Planning familial, Sidaction et SOS Homophobie) contre l'État le 2 mars 2023 pour non-respect de la loi n°2001-588 du 4 juillet 2001, et plus particulièrement de l'article L. 312-16 du code de l'éducation. Cet article prévoit l'obligation que soient présentées au sein des établissements scolaires au moins trois séances annuelles d'information et d'éducation à la sexualité, visant notamment à présenter « *une vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes* », à contribuer

« à l'apprentissage du respect dû au corps humain » et à « *sensibiliser aux violences sexistes et sexuelles* ». Au-delà de la prévention des risques, cette éducation vise à une connaissance et à un respect mutuels, au bien-être, à l'épanouissement et à l'émancipation des jeunes et participe à instaurer un climat scolaire plus respectueux, égalitaire, et ainsi propice à la réussite de toutes et tous. Par la promotion de relations interpersonnelles saines, non abusives, exemptes de violence, et la fourniture d'outils permettant de développer des compétences psychosociales utiles tout au long de la vie, l'EVARS contribue à la construction d'une société plus juste et plus respectueuse des rapports entre les personnes, enjeux fondamentaux dans l'objectif d'une école émancipatrice et dans la réussite de tous les élèves.

4. Les inégalités scolaires territoriales

Les parcours et résultats scolaires diffèrent, de manière durable, selon les territoires où réside l'élève. Plus encore, ces disparités interviennent à des échelles multiples : l'académie, le département ou encore le quartier de résidence. Patrice Caro et Olivier David⁹⁴, rappellent que, outre les inégalités initiales qui découlent notamment de l'origine sociale des enfants, de leur milieu de vie ou des pratiques socio-éducatives des familles et qui impactent très largement leur développement cognitif et langagier et leur parcours scolaire, « *il faut s'intéresser aux influences éducatives de l'environnement*

93 L'EVARS est l'éducation à une citoyenneté complète promouvant des relations affectives saines, l'impératif de consentement, la reconnaissance des orientations sexuelles et des minorités de genre et la lutte contre les inégalités. Elle est en particulier un moyen de prévenir et combattre les violences et l'exploitation sexuelles des mineures et des mineurs. Elle a également pour objectif de promouvoir la santé sexuelle qui est « *un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social en matière de sexualité et non pas simplement l'absence de maladies, de dysfonctionnements ou d'infirmités* ».

94 Audition au CESE le mercredi 12 juillet 2023 devant la commission ECC de MM. Patrice Caro, professeur de géographie à l'Université de Caen Normandie et Olivier David, professeur des universités à l'Université de Rennes 2.

» sur l'enfant. L'environnement peut jouer un rôle significatif sur leur développement. Les « *contextes n'ont pas forcément une intention éducative à la base* », contextes liés aux sphères d'expérience que pratiquent les enfants et les jeunes, « *mais ils vont avoir un effet immédiat sur l'éducation et le parcours éducatif de l'enfant et du jeune* ». Ce contexte ou environnement éducatif est pluriel et il constitue ce qui va donner plus ou moins de ressources éducatives au développement de l'enfant.

4.1 Inégalités scolaires et composition sociale des territoires

Les inégalités scolaires sont largement corrélées à la composition sociale des territoires. La carte départementale de la réussite scolaire mesurée par le score moyen des élèves en mathématiques en début de 6^{ème}⁹⁵ est très largement corrélée à la carte des disparités socioéconomiques. Le constat est d'ailleurs le même pour la maîtrise du français. Ainsi, les départements de l'ouest de la France, les départements alpins ou encore ceux de l'Ouest francilien ont les taux de réussite scolaire les plus élevés. Or, de manière corrélée, la plupart de ces départements disposent d'un Indice de position sociale moyen (IPS⁹⁶) parmi les plus élevés, c'est-à-dire que les conditions socio-économiques et culturelles des familles sont les plus favorisées.

A contrario, les départements où le taux de maîtrise est le plus faible correspondent généralement à ceux où l'IPS moyen est le plus bas. Les départements du nord et de l'est de la France, encore à forte composante ouvrière, sont particulièrement concernés. De même, les départements et régions d'Outre-mer, la Seine-Saint-Denis mais aussi l'Aisne sont les départements français dont l'IPS est le plus faible et où les taux de maîtrise en mathématiques sont parmi ceux les plus bas. Cependant, entre des départements ou au sein d'un département ou d'une commune, les réalités peuvent être contrastées : ainsi, plusieurs départements du Massif central voient leurs élèves connaître des taux élevés de maîtrise des mathématiques alors que leur IPS est moyen.

4.2 L'offre et la carte des formations

Si on s'intéresse aux lycées professionnels ou aux lycées d'enseignements généraux et technologiques (LEGT), on s'aperçoit que l'offre est inégalement répartie à la fois quant à l'implantation géographique des établissements mais aussi quant à la carte des formations proposées dans chacun des établissements.

95 DEPP, *L'état de l'École – édition 2023*, ministère de l'Éducation nationale, octobre 2023, pages 74 et 75.

96 L'Indice de position sociale (IPS) d'un établissement scolaire est un indicateur calculé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale. Ce dernier résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans l'établissement. L'IPS permet ainsi de rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements, mais aussi à l'intérieur de ces mêmes établissements.

Cette implantation d'offre de formation peut être un frein quant au choix et au parcours d'orientation de l'élève. Ce constat est d'autant plus prégnant pour les élèves éloignés voire très éloignés de ces lieux de formation. Ce choix peut être aussi conditionné à la présence et à l'accès ou non à un internat dans ces établissements. L'internat peut constituer un levier pour donner les mêmes conditions d'accès aux différentes filières de formation. Mais il peut constituer aussi un frein majeur pour les enfants de milieu défavorisé en raison des représentations spatiales parfois très restreintes du territoire par des familles qui ne sortent pas de leur quartier. L'État (compétent en matière pédagogique, d'affectation de moyens pédagogiques) et les collectivités (compétentes en matière de bâti scolaire) sont collectivement responsables de l'offre de formation sur les territoires, et certaines collectivités peuvent choisir de maintenir un maillage déconcentré de l'offre de formation. Certaines régions telle que la région Bourgogne Franche-Comté ont fait le choix « *de laisser en vie certains petits lycées professionnels pour laisser en milieu rural plus de possibilités à des jeunes filles et à des jeunes garçons de poursuivre dans des filières rares [...] »*⁹⁷. Des décisions politiques expliquent les différences de budgets alloués par les collectivités aux établissements scolaires. Ces décisions sont prises sous contraintes financières mais sont aussi le résultat d'orientations politiques différentes d'une collectivité à l'autre.

L'éloignement par rapport aux métropoles, qui concentrent plus de moyens, est un élément déterminant de la réussite scolaire et de l'orientation.

Dans les départements où les élèves sont majoritairement scolarisés dans des communes urbaines denses ou très denses, l'orientation en seconde générale et technologique est plus fréquente, favorisée par la proximité géographique des formations dont celles de l'enseignement supérieur, ce qui favorise la poursuite d'études longues. A l'inverse, en zone rurale et dans les villes moyennes, à résultats scolaires équivalents, l'orientation des élèves se fait le plus souvent dans l'enseignement professionnel⁹⁸. Freinés par la distance, le coût et la durée des trajets, la nécessité éventuelle de déménager et l'éloignement familial, les jeunes et leurs parents sont alors amenés à reconsidérer leurs ambitions scolaires, professionnelles et leurs aspirations en matière d'orientation⁹⁹. L'orientation en lycée professionnel est plus développée dans la moitié nord de la France (hors Île-de-France) qu'ailleurs, territoire où les taux d'orientation en seconde générale et technologique sont les plus faibles¹⁰⁰. Les territoires ultramarins sont particulièrement confrontés à un déficit d'offres de formation, mais aussi d'offre de stages, qui nuit réellement à une orientation choisie¹⁰¹.

97 Ibid.

98 DEPP, *L'état de l'École – édition 2023*, ministère de l'Éducation nationale, octobre 2023, pages 74 et 75.

99 La place des jeunes dans les territoires ruraux, avis avec rapport de Mme Danielle Even et de M. Bertrand Coly, janvier 2017.

100 Ibid.

101 Contribution de la délégation aux Outre-mer du CESE en annexe de ce rapport.

4.3 L'attractivité des territoires

Par ailleurs, l'attractivité des territoires constitue aussi un déterminant de la qualité de l'enseignement et de la réussite éducative. Le profil des enseignantes et des enseignants peut être radicalement différent selon les territoires. Il en va ainsi des territoires les moins attractifs, ayant subi des modifications du tissu industriel, à la périphérie lointaine de l'Île-de-France. Ces territoires concentrent à la fois des jeunes enseignants, en début de carrière, avec une expérience limitée, dans des établissements scolaires regroupant des profils similaires et des professeurs « non titulaires » ou « contractuels » qui sont parfois recrutés sans formation et en urgence pour pallier les manques de personnel en début d'année scolaire. Ces situations peuvent être constatées à l'échelle d'un établissement voire d'un territoire¹⁰² ou d'un département. Mayotte et la Guyane sont particulièrement concernés par ce phénomène avec des taux de non titulaires pouvant aller jusqu'à 20 % (contre 6 % au niveau national)¹⁰³. Le profil de l'enseignant titulaire ne préjuge pas de la qualité de l'enseignement mais peut générer, sans diversité des profils dans un même territoire ou établissement, une mise en difficulté des équipes enseignantes (fort taux de *turn over...*) et nuire *in fine* à la qualité de l'enseignement.

Des métiers de l'éducation, tels que les professions de santé scolaire ou de vie scolaire, peu valorisés et inégalement répartis dans les territoires ou en sous-effectif, sont souvent oubliés dans l'équation de la réussite scolaire.

4.4 Le contexte périscolaire

Patrice Caro et Olivier David ont rappelé l'importance de la dimension extrascolaire dans le parcours éducatif de l'élève en citant notamment les lieux d'accueil et de loisirs sans hébergement inégalement répartis dans les territoires et développés avec la mise en place de la politique des rythmes scolaires et des projets éducatifs de territoire. Les temps d'activités périscolaires créés pour accompagner la réforme « *avaient pour effet de proposer à l'ensemble des enfants et des jeunes d'un même territoire des activités de loisirs éducatives, donc plutôt sportives, des activités de loisirs éducatives en dehors de l'école* ». L'assouplissement de la loi a eu pour effet de revenir à une situation initiale en matière de lieux d'accueil et de loisirs avec des niveaux d'équipement allant de 14 % en Corse à 59 % dans les Pays de la Loire. Les inégalités d'offre territoriale en matière d'équipements culturels (médiathèques, musées, conservatoires de musique...)

¹⁰² Les communes qui ont les plus faibles revenus peinent à attirer les enseignants. Les 10 % de communes au revenu médian le plus faible ont deux fois plus d'enseignants non titulaires dans les collèges publics que les 10 % de communes au revenu médian le plus élevé (7,7 %, contre 4,2 %). Elles ont en outre un taux d'enseignants de moins de 30 ans dans les collèges publics qui est le double de celui des 10 % de communes au revenu médian le plus élevé (rentrée 2016). Miletto, V. (2018). Les inégalités territoriales et l'école : Exposition des enjeux et revue de littérature. Paris : Cnesco.

¹⁰³ Contribution de la délégation aux Outre-mer du CESE en annexe de ce rapport.

ou sportifs (terrain de foot, salles multisports...) publics sont autant de facteurs d'inégalités de développement de capital culturel ou sportif des élèves. Le fonctionnement d'équipements culturels ou sportifs et le développement des activités périscolaires sont parfois étroitement liés à la dynamique et à la présence d'un tissu associatif qui est lui aussi inégalement réparti sur le territoire.

4.5 La singularité des Outre-mer

Les conditions de scolarisation et de réussite des élèves sont très différentes dans les Outre-mer par rapport à l'hexagone et d'un territoire ultramarin à l'autre. Cette réalité des territoires a trop longtemps été oubliée. 680 000 élèves sont scolarisés Outre-mer, soit 6 % de l'ensemble de la population scolaire française, au sein de 1 900 écoles et 650 collèges et lycées. Alors que la Martinique, la Guadeloupe et, dans une moindre mesure, La Réunion, ont entamé une transition démographique avec une baisse du nombre d'élèves et un vieillissement de la population, Mayotte et la Guyane, deux académies classées en REP +, connaissent une véritable « explosion » démographique. Les écarts des résultats élevés avec les académies métropolitaines, surtout en Guyane et à Mayotte, le niveau important d'illettrisme dans ces territoires et l'insuffisance de l'adaptation des moyens aux réalités locales peuvent engendrer des niveaux significatifs d'échecs scolaires. A cela, il faut ajouter un taux préoccupant d'enfants non-scolarisés ou victimes de violences en Outre-mer, dénoncés par le Comité des droits de l'enfant des Nations-Unies et l'UNICEF France. La Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH) constate quant à elle des « entraves à l'accès à l'éducation ».

La pauvreté des familles plus importante en Guyane et à Mayotte qu'ailleurs est un facteur déterminant dans la réussite scolaire et en l'occurrence dans l'échec des élèves. L'ensemble de ces préoccupations sont développées dans l'annexe de ce rapport consacrée à la scolarisation dans les Outre-mer.

5. Une lutte contre le décrochage scolaire à poursuivre

Si la question des sortantes et sortants sans qualification reconnue du système scolaire est ancienne, la politique de lutte contre le décrochage scolaire est plus récente. La prise en compte de cette question s'inscrit dans un contexte européen à partir des années 2000, notamment celui de la stratégie de Lisbonne, puis des stratégies UE 2020 et maintenant UE 2030. Pour l'Union européenne (UE), un diplôme d'enseignement secondaire de second cycle est un bagage scolaire minimum pour construire une société de la connaissance et contribuer à ce que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société.

Réduire le nombre de jeunes sortant chaque année du système éducatif avec un faible niveau d'études est donc un enjeu majeur humain, social, territorial et économique. Un ensemble de dispositifs concourt aujourd'hui à l'atteinte des objectifs de lutte contre le décrochage scolaire. Les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) participent à la prévention des ruptures de formation en repérant les signes précurseurs du décrochage avec les référents des établissements et les groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS), mais aussi avec les équipes éducatives des réseaux de Formation Qualification Emploi (FOQUALE). Grâce à l'évolution de systèmes d'information dédiés et aux plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD), les

jeunes sans solution après 16 ans sont mieux repérés aux fins d'être remobilisés et accompagnés.

Cet enjeu est suivi en France par l'indicateur européen « des sorties précoces » d'une part, et l'indicateur des sortants de formation initiale sans aucun diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges, d'autre part. Ces deux indicateurs constituent deux mesures du faible niveau d'études en France¹⁰⁴. L'amélioration de ces deux indicateurs sur la dernière décennie est le résultat d'une politique publique affirmée, suivie au niveau européen, ciblant son action contre le décrochage scolaire, plus particulièrement dans le domaine de la prévention, inscrite dans la durée et bénéficiant de moyens.

En 2021, l'Union européenne s'est fixé sept objectifs en matière d'éducation et de formation à atteindre avant 2030 dans la continuité de ceux de la stratégie européenne 2020. L'indicateur « *sorties précoces* » du système scolaire fait partie des indicateurs de référence de l'UE en matière d'éducation. Il est associé à l'objectif de réduire l'échec scolaire. On nomme ainsi une sortie du système scolaire, un jeune doté d'un faible niveau d'études, dépourvu de qualification reconnue et ne bénéficiant d'aucune sorte de formation. L'indicateur « *sorties précoces* » mesure la proportion de

jeunes de 18 à 24 ans qui n'étudient plus et n'ont pas terminé avec succès l'enseignement secondaire supérieur (postes 0 à 2 inclus de la nomenclature internationale CITE)¹⁰⁵ et qui n'ont pas suivi de formation (formelle ou non) au cours des quatre dernières semaines. En France, il s'agit des jeunes de cette classe d'âge qui ont le diplôme national du brevet ou aucun diplôme et qui ne poursuivent plus ni études ni formation.

En 2022, en moyenne dans l'UE-27, 9,6 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans sans diplôme n'étaient ni en éducation ni en formation, alors que l'objectif est d'en avoir moins de 9 % pour 2030¹⁰⁶. Cet indicateur comprend non seulement les sortants de l'année 2022 (« flux »), année marquée par la crise de Covid-19, mais aussi l'ensemble des individus âgés de 18 à 24 ans se trouvant, en 2022, dans la situation décrite précédemment (« stock »), quelle que soit l'année à laquelle celle-ci était intervenue.

En 2022, la France a déjà atteint cet objectif : 7,6 % des jeunes de 18 à 24 ans, peu diplômés (brevet tout au plus) ne suivent pas de formation. L'objectif est également atteint par 17 autres pays de l'Union européenne. En revanche, l'Italie (11,5 %), l'Allemagne (12,2 %) et l'Espagne, qui affiche la deuxième proportion la plus importante des 27 en 2022 (13,9 %), n'ont pas

104 Du point de vue de leur mesure, ces deux indicateurs sont cohérents bien qu'ils diffèrent à la fois dans leur mode de calcul et dans ce qu'ils cherchent à mesurer.

105 Les postes 0 à 2 inclus de la classification internationale type des enseignements (CITE) sont les suivants : « 0 éducation de la petite enfance ; 1 enseignement primaire ; 2 premier cycle de l'enseignement secondaire ».

106 Objectifs éducation et formation 2030 de l'UE : où en est la France en 2023 ? Note d'information n°23.20 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), mai 2023.

encore atteint l'objectif. Toutefois, dans l'objectif de la réussite de tous et toutes les élèves, l'objectif fixé devrait être un suivi et une possibilité d'accompagnement et de formation pour chaque jeune en décrochage scolaire

L'indicateur des sortants de formation initiale sans aucun diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges permet de quantifier le faible niveau d'études au moment clé où les jeunes entrent sur le marché du travail. Ainsi, à la fin des années 2000¹⁰⁷, en moyenne, 134 000 jeunes quittent chaque année

la formation initiale sans avoir obtenu de diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges¹⁰⁸. Leur insertion professionnelle est plus délicate que celle des sortants diplômés puisque le fait d'être diplômé et le niveau de diplôme obtenu influent considérablement sur la probabilité d'être au chômage. Plus d'une décennie plus tard, ce flux a été divisé par deux : en 2020, on estime à 71 000, le nombre de jeunes qui sont sortis de formation initiale ou avec uniquement le brevet des collèges¹⁰⁹.

B. Mixité scolaire/mixité sociale : une contribution à la cohésion sociale

1. Mixité scolaire et mixité sociale

Si l'École ne permet pas la réussite de tous les enfants, c'est aussi parce qu'elle peine à favoriser toutes les mixités, et notamment la mixité sociale. Cela se traduit par l'effondrement du mélange d'élèves de classes sociales et de groupes socioéconomiques différents. Pourtant, la mixité sociale dans les écoles et les établissements est une des conditions de la réussite et de l'épanouissement de chaque élève.

Or, la mixité sociale à l'École suppose qu'il y ait davantage de mixité sociale dans toute la société. Cela implique des politiques économiques, sociales, d'aménagement du territoire, de logement (prix de l'immobilier dans le secteur

privé, accès à un logement décent à loyer adapté aux plus défavorisés, importance du parc social...) ou encore de la ville pour favoriser cette mixité. L'École ne pourra en effet répondre seule à cet enjeu républicain majeur. Elle n'a pas, seule, la capacité de remédier aux conséquences de politiques publiques territoriales de non-mixité sociale. On ne peut que souligner la demande contradictoire de la société qui souhaite que l'École favorise le vivre ensemble et la mixité sociale alors qu'elle-même ne fait pas mixité. Néanmoins, on constate qu'une stratégie d'évitement de cette mixité sociale est mise en place par certains parents. Par crainte d'un hypothétique déclassement social et d'éventuelles futures difficultés d'insertion

¹⁰⁷ Estimation pour les années 2008, 2009, 2010 pour la France métropolitaine plus DOM hors Mayotte. On estime ainsi à 122 000 le nombre de jeunes sortis diplômés au plus du brevet des collèges chaque année pour la période 2008-2010 en France métropolitaine : 65 000 sans diplôme et 57 000 avec le brevet des collèges. Ils représentent 17 % des sortants du système éducatif.

¹⁰⁸ Sortants sans diplôme et sortants précoces – Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes. Note d'information - N° 12.15 - septembre 2012 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

¹⁰⁹ Repères et références statistiques 2023, RERS 7.36 Le niveau d'études à la sortie du système éducatif, DEPP et Insee (enquête Emploi), estimation pour les années 2019, 2020 et 2021.

sociale causés par la dévaluation réputationnelle d'établissements dits « mixtes » et des stigmates apposés sur ceux-ci, des parents en arrivent à développer et se partager entre pairs, des stratégies individuelles, en particulier par le choix d'établissement. Or la somme des intérêts particuliers tend ainsi à effacer l'intérêt général.

Des expérimentations locales ont été menées pour renforcer la mixité sociale et pour réduire la ségrégation sociale entre les collèges publics d'un même territoire, en rapprochant leurs compositions sociales. Plusieurs approches ont été ainsi mises en œuvre depuis 2016 :

- La mise en place de secteurs multi-collèges avec une procédure de choix régulée¹¹⁰,
- La mise en place de secteurs multi-collèges sans procédure de choix régulée¹¹¹,
- La modification de la sectorisation des collèges,
- La fermeture ou l'ouverture d'établissements, de manière à reconfigurer les secteurs des collèges environnants pour davantage de mixité sociale,

- Enfin, l'implantation de sections à recrutement spécifique¹¹² dans des collèges socialement défavorisés pour les rendre plus attractifs auprès des familles favorisées et faire reculer l'évitement vers le privé.

Une étude a récemment montré¹¹³ que les actions engagées en faveur de la mixité sociale n'avaient pas provoqué un surplus d'évitement vers le secteur d'enseignement privé. De plus, elle a montré que les élèves d'un collège où la mixité sociale a substantiellement progressé n'ont pas vu leurs résultats scolaires évoluer de manière significative, quel que soit le milieu social des élèves. Cependant, l'étude a permis de voir qu'une plus grande mixité sociale avait entraîné des effets positifs sur le plan du bien-être personnel et social de tous les élèves, peu importe leur milieu, de leur ouverture sociale et culturelle. On ne peut qu'insister sur l'importance de ces effets qui participent pleinement à la réussite scolaire de tous les élèves mais aussi de l'École.

Une délégation de membres de la Commission ECC a rencontré les communautés éducatives de collèges Marie Curie et Gérard Philipe à Paris¹¹⁴, établissements classés en REP. Ces deux collèges

110 Les familles formulent des vœux d'affectation pour les différents collèges dont les secteurs ont été fusionnés, le rectorat définit des règles de priorité et l'affectation tient compte des vœux exprimés

et des priorités relatives dans la limite de la capacité d'accueil de chaque collège.

111 Par exemple, dans le cas d'un secteur à deux collèges, les élèves de 6^e et 5^e sont affectés au collège A et les élèves de 4^e et 3^e au collège B.

112 Sections musique, sections bi-langues, sections européennes ou encore sections internationales.

113 *Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France*, Julien Grenet, Élise Huillery et Youssef Souidi, Note n°9 du Conseil scientifique de l'éducation nationale, avril 2023.

114 Déplacement réalisé le 5 octobre 2023.

connaissent, depuis la rentrée 2017, une sectorisation bi-collèges avec une procédure de choix régulée¹¹⁵. De plus, ils disposent de sections à recrutement spécifique. Le collège Marie Curie dispose d'une Classe à horaires aménagés Musique (CHAM) et d'une option « allemand ». Le collège Gérard Philipe dispose d'une section rugby, d'une option « chinois » et aussi d'une Classe à horaires aménagés Théâtre (CHAT).

La grande majorité des personnes rencontrées lors de ce déplacement, en particulier les collégiens et collégiennes, ont loué la sectorisation qui a permis de brasser les élèves et leurs familles à l'échelle du quartier. Ainsi, la réforme a permis de favoriser une mixité scolaire au sein des établissements. En revanche, dans les classes CHAM et CHAT, les personnes de la communauté éducative, y compris les parents et les élèves ont souligné qu'il y avait une plus grande part d'enfants issus de milieu favorisé voire très favorisé. Ils et elles ont déploré l'absence de mixité sociale dans ces classes, qui bénéficient d'ailleurs d'une voie de recrutement dérogatoire en particulier la CHAM. Certaines et certains intervenants ont souligné que les élèves de la classe CHAM ne se mélangeaient pas forcément avec les élèves des autres classes, ce qui favorisait l'entre-soi social. Ces expérimentations devraient faire l'objet d'un bilan pour vérifier que ces dispositifs favorisent ou non la mixité.

Parmi les autres dispositifs de mixité sociale, il existe également la procédure Affelnet. En 2021, l'académie de Paris, dont la ségrégation sociale et scolaire entre lycées était la plus forte de France, a conduit une réforme de l'affectation en seconde générale et technologique (GT). Depuis son lancement, elle a permis de faire reculer de 39 % la ségrégation sociale entre les lycées généraux et technologiques publics. La réforme n'a pas entraîné de fuite vers le privé ni de dégradation des performances scolaires moyennes des élèves entre les lycées publics et ceux du privé¹¹⁶. La normalisation du recrutement en seconde GT dans les lycées Henri-IV et Louis-le-Grand, avec l'utilisation des critères Affelnet, a permis de modifier significativement le profil social des élèves¹¹⁷.

Les communautés éducatives des collèges Marie Curie et Gérard Philipe ont précisé que la réforme Affelnet était à saluer pour ses effets en matière de mixité sociale. Néanmoins, pour certains élèves, le plus souvent issus d'un milieu social défavorisé, la marche vers un lycée comme Henri IV est parfois trop haute car ils et elles ne bénéficient pas d'un accompagnement identique à celui du primaire et du collège.

115 Les élèves sont ainsi affectés dans l'un des deux collèges par une procédure de choix scolaire régulée : les familles formulent des vœux d'affectation puis l'affectation est conduite par le rectorat selon des critères de mixité sociale notamment.

116 *La réforme d'Affelnet-lycée à Paris : une mixité sociale et scolaire en forte progression dans les lycées publics*, Pauline Charoussat et Julien Grenet, Notes IPP n°88, Institut des politiques publiques, février 2023.

117 *Peut-on concilier ouverture sociale et excellence scolaire ? Un premier bilan de l'intégration des lycées Henri-IV et Louis-le-Grand à la procédure Affelnet*, Pauline Charoussat et Julien Grenet, Notes IPP n°89, Institut des politiques publiques, février 2023.

2. Mixité sociale et enseignement privé

La question de la lutte contre les inégalités scolaires et de la nécessité d'agir pour la mixité sociale et scolaire se pose aussi pour l'enseignement privé. En effet l'autorité de l'Etat est compétente en la matière : « *en lien avec les établissements scolaires publics et privés sous contrat et en concertation avec les collectivités territoriales...* »¹¹⁸.

2.1 Présentation de l'enseignement privé dans le système éducatif

Les effectifs de l'enseignement privé représentent une part significative de l'ensemble des effectifs scolaires. A la rentrée 2022¹¹⁹, environ 17 % des élèves sont scolarisés dans l'enseignement privé sous contrat, soit un peu plus de 2,1 millions d'élèves (13 % des élèves du premier degré et 21 % des élèves du second degré), au sein de 4 652 écoles et 2 905 établissements du second degré sous contrat y compris post-bac. Lors de son audition¹²⁰, Philippe Delorme définit la spécificité de l'enseignement privé ainsi : le financement public doit assurer la gratuité de l'enseignement et permettre le libre choix des familles, la contribution des familles (qui n'est pas un coût de scolarité) servant à couvrir ce que l'on appelle le caractère propre de ces établissements et l'immobilier.

La Cour des comptes¹²¹ a mis en lumière les fortes disparités territoriales en matière d'implantation d'établissements de l'enseignement privé, qui est très présent dans l'ouest de la France, en particulier en Bretagne ou encore en Vendée (41 % des effectifs de l'académie de Rennes et 38 % de celle de Nantes). Il est également très implanté dans l'académie de Lille, à Paris et dans le sud du Massif central.

L'enseignement privé sous contrat regroupe essentiellement des établissements gérés par des associations régies par la loi de 1901. Environ 96 % de ces établissements sont catholiques. Les 4 % restants sont soit confessionnels (juifs, protestants ou musulmans) soit laïcs, et comprennent les établissements d'enseignement des langues régionales et les établissements d'enseignement adapté.

Selon un rapport parlementaire¹²², une famille sur deux fait le choix de l'enseignement privé pour leurs enfants à un moment de leur parcours scolaire et le secteur privé accueille 13 % d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Si des familles font ce choix pour des raisons confessionnelles, d'autres le font parce qu'ils pensent y trouver une plus grande diversité pédagogique, une garantie

¹¹⁸ Article L111-1 du code de l'éducation.

¹¹⁹ Données issues du Projet annuel de performances Enseignement scolaire - Annexe au projet de loi de finances pour 2024.

¹²⁰ Audition au CESE de M. Philippe Delorme, secrétaire général de l'enseignement catholique, le 19 septembre 2023

¹²¹ *L'enseignement privé sous contrat*, rapport de la Cour des comptes, juin 2023, page 27.

¹²² Financement public de l'enseignement privé sous contrat. Rapport d'information, commission des affaires culturelles de l'éducation. Rapporteurs MM. Paul Vannier et Christopher Weissberg, 2 avril 2024. Voir introduction.

de sécurité pour leurs enfants, un accompagnement plus individualisé, des filières inexistantes dans l'enseignement public, un niveau d'exigence scolaire plus élevé ou encore une moindre mixité sociale. Dans les milieux ruraux et parfois péri-urbains, le recours à l'enseignement privé s'explique parfois par la proximité géographique. Ces raisons devraient pousser le service public de l'éducation à s'interroger sur son fonctionnement et à chercher des solutions en réponse aux inquiétudes exprimées.

Sur l'ensemble des élèves scolarisés au collège, 38 % sont issus d'une catégorie sociale défavorisée et 36 % d'une catégorie sociale favorisée ou très favorisée. Or, les établissements du secteur privé sous contrat scolarisent davantage d'élèves d'origine sociale favorisée ou très favorisée (56 %) que ceux du secteur public (31 %).

Cette surreprésentation s'est accentuée : en 2000, la proportion d'élèves issus de familles favorisées ou très favorisées dans le second degré privé sous contrat était de 41,5 %, soit 9,3 points de plus que dans le secteur public. Cela s'expliquait en partie par le fait que l'enseignement privé sous contrat ne comportait pas d'établissement en éducation prioritaire, ce qui est toujours le cas actuellement.

Plus encore, en 2021, le second degré de l'enseignement privé sous contrat accueillait une majorité d'élèves issus de milieux favorisés ou très favorisés, soit 55,4 % (+ 13,9 points depuis 2000 et 23,1 points de plus que dans le public) et de moins en moins d'élèves de milieux défavorisés, 15,8 % (- 9 points depuis

2000)¹²³. Cette situation s'explique en partie par le fait que, à Paris ou dans les grandes métropoles, les établissements privés sont implantés dans des quartiers devenus, du fait du coût du logement, inaccessibles aux catégories moyennes. C'est d'ailleurs ce qu'a souligné Marco Oberti lors de son audition¹²⁴ qui rappelle que la ségrégation scolaire est aussi due à l'implantation des établissements privés permettant d'échapper à la sectorisation. L'enseignement privé, du fait du caractère propre de ses établissements, n'est soumis à aucune contrainte en matière de recrutement des élèves, de mixité sociale car il n'est pas tenu à respecter la carte scolaire. Il s'agit ainsi de la réalité majoritaire dans les métropoles où le privé va contribuer de façon significative à la ségrégation scolaire. M. Oberti a cependant précisé que, en zone rurale, il n'y avait pas de grande différence dans le profil social des élèves entre l'enseignement public et l'enseignement privé.

Une étude du ministère de l'Éducation nationale a également confirmé¹²⁵ l'évolution de la composition sociale des établissements, en particulier l'écart croissant entre les secteurs privé sous contrat et public depuis 2003. En outre, la différenciation entre collèges est plus forte dans les départements les plus urbains et les écarts entre établissements sont plus importants au sein de l'enseignement privé sous contrat qu'au sein de l'enseignement public. Les collèges privés peuvent en effet se spécialiser et orienter leurs recrutements vers certains profils d'élèves, contrairement aux établissements

¹²³ *L'enseignement privé sous contrat*, rapport de la Cour des comptes, juin 2023, page 62.

¹²⁴ Audition au CESE de M. Marco Oberti, professeur des universités en sociologie à Sciences Po Paris, 7 juin 2023.

¹²⁵ Évolution de la mixité sociale des collèges, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation nationale, note d'information, n° 22.26, juillet 2022.

publics qui doivent accueillir les élèves de leur secteur. Certains établissements privés peuvent, par exemple, se spécialiser dans le rattrapage d'élèves en difficulté.

À l'inverse, l'étude montre que, dans les zones rurales, les familles recherchent davantage la proximité et que la mixité sociale est plus importante au sein des écoles et des établissements. Toutefois, les familles les plus favorisées ou celles qui peuvent suivre la scolarité de leur enfant ou qui recherchent des approches pédagogiques spécifiques optent de plus en plus pour des établissements privés, qu'ils soient confessionnels ou laïcs.

2.2 Le financement de l'enseignement privé

Le financement de l'État a représenté 8,05 milliards d'euros en 2022, dont 90 % correspondent à des rémunérations directes de personnels. L'État prend en charge la rémunération de 142 900 personnes physiques (hors Mayotte) dans les classes sous contrat simple ou d'association, les cotisations sociales et fiscales de l'employeur, les dépenses de formation continue des enseignants, certaines dépenses de fonctionnement¹²⁶ ou encore des aides directes aux élèves¹²⁷.

Cet argent public est versé sans réel contrôle financier de la part de l'État et sans les mêmes contreparties que celles exigées

pour les établissements publics notamment en matière de mixité sociale. En effet, à l'issue d'un contrôle d'ampleur, la Cour des comptes a récemment recommandé à l'État, d'une part, de préciser les principes et modalités de répartition des finances entre l'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat ; d'autre part, de mettre en œuvre, au niveau des rectorats, une programmation des contrôles des établissements sous contrat en lien avec les directions régionales et départementales des finances publiques¹²⁸.

En 2020, les écoles primaires privées sont financées pour 55,2 % par l'État (58,6 % pour celles du public). Les collèges et lycées privés sont quant à eux financés pour 67,2 % par l'État dans le privé (74,3 % pour ceux du public). La part des collectivités locales dans le financement des écoles primaires privées est de 21,6 % (37,3 % pour celles du public). Pour les collèges et lycées privés, cette part est de 9,6 % (21,4 % pour ceux du public). Dans le privé, la part restante est essentiellement financée par les familles¹²⁹. Cette contribution est destinée à financer les dépenses immobilières, la restauration, l'internat s'il y a lieu et les dépenses liées au caractère propre de l'établissement. Des subventions et garanties d'emprunts par les collectivités territoriales sont possibles au-delà de leurs

¹²⁶ Dépenses pédagogiques, forfait d'externat (subvention permettant de couvrir la dépense de rémunération de personnels non enseignants des classes du second degré sous contrat d'association).

¹²⁷ Bourses de collège et de lycée, fonds sociaux.

¹²⁸ L'enseignement privé sous contrat, rapport de la Cour des comptes, juin 2023, recommandations n°1 et n°2.

¹²⁹ L'enseignement privé sous contrat, rapport de la Cour des comptes, juin 2023, page 51.

obligations légales en fonction de leurs choix politiques. En conclusion, les écoles et les établissements privés sont financés à plus de 75 % par un financement public. Un récent rapport parlementaire confirme cette tendance¹³⁰. Il affirme que la dépense totale est difficile à évaluer, probablement sous-estimée avec un système d'allocation peu transparent et qui s'écarte du cadre légal.

La différence en faveur du public dans la répartition du financement n'est ainsi que de 3,6 points pour les écoles maternelles dont l'obligation scolaire à 3 ans a renforcé la pression sur les collectivités locales pour financer les écoles maternelles privées et de 5,9 points pour les collèges et lycées. Quant aux collectivités, elles supportent les dépenses de fonctionnement des classes sous contrat, dépenses prises en charge dans les mêmes conditions que celles des classes correspondantes de l'enseignement public.

S'applique aussi la règle, non écrite, des « 20 % » : un ratio de 20 % est appliqué pour déterminer la part des effectifs dans le privé (80 % d'élèves dans le public, 20 % dans le privé). Le nombre des enseignants du privé est alors calculé par parité avec celui des enseignants du public sur la base d'un taux unique pour le premier et le second degré de 20 % des moyens attribués à l'enseignement public¹³¹.

Or, cette règle, en application depuis près de 40 ans, en se basant uniquement sur les effectifs, ne prend pas en compte le ratio des moyens dont dispose l'enseignement privé par rapport au public, notamment l'apport issu des familles. Toujours d'après la Cour des comptes, « *le montant de ces contributions peut varier fortement en fonction de l'importance du caractère propre de chacun des établissements.* »¹³²

2.3 Quelle contribution de l'enseignement privé à la mixité sociale ?

Le financement de la rémunération des enseignantes et des enseignants de l'enseignement privé par l'État obéit au principe de parité avec l'enseignement public¹³³. Pour autant, si l'enseignement privé doit contribuer à la mixité sociale¹³⁴, il n'est soumis à aucune obligation. Or, les dernières données publiées sont inquiétantes : si à l'échelle nationale, la mixité sociale entre collèges a relativement peu varié entre 2003 et 2022, l'écart entre les secteurs public et privé s'est creusé, le privé devenant de plus en plus favorisé socialement¹³⁵. Lors de son audition¹³⁶, Philippe Delorme a déclaré que l'enseignement privé devait encore progresser pour favoriser une mixité sociale et scolaire équilibrée, condition vraiment essentielle de l'éducation et de la construction d'une vraie fraternité entre les élèves.

130 Rapport de l'Assemblée nationale relatif au financement public de l'enseignement privé sous contrat, présenté par Paul Vannier et Christopher Weissberg, publié le 4 avril 2024.

131 Ce mode de calcul résulte de l'article L. 442-14 du code de l'éducation (issu de la loi de finances pour 1985) qui dispose que le montant des crédits affectés à la rémunération des enseignants des classes sous contrat est fixé en fonction des effectifs d'élèves accueillis et des types de formation dispensés dans les établissements d'enseignement publics et privés sous contrat.

L'enseignement privé sous contrat, rapport de la Cour des comptes, juin 2023, page 49.

133 Articles L441-1 à L445-2 du code de l'éducation.

134 Article L 111-1, alinéa 9, du code de l'éducation.

135 DEPP, L'état de l'École – édition 2023, ministère de l'Éducation nationale, octobre 2023, page 17.

136 Audition au CESE de M. Philippe Delorme, secrétaire général de l'enseignement catholique, le 19 septembre 2023.

Auditionné, le sénateur Pierre Ouzoulias¹³⁷ a abordé le rôle de l'enseignement privé dans la baisse de la mixité sociale à l'École. Il a déclaré que le fait religieux était très peu présent en réalité dans le choix de l'enseignement privé sous contrat. Les parents choisissent en priorité le privé pour éviter l'école publique qui, selon eux, n'offre pas suffisamment les conditions et un environnement propices à la réussite de leur enfant. Sans vouloir juger les stratégies des parents qui font ce qu'ils estiment être le mieux pour favoriser la réussite de leurs enfants, il a néanmoins estimé que la situation était alarmante. Selon lui, il s'agit d'un choix économique revendiqué par ces établissements privés et permis par la loi Debré¹³⁸ puisque ces établissements peuvent choisir leurs élèves contrairement au secteur public. La question que l'on doit se poser est alors la suivante : peut-on laisser ce processus de ségrégation continuer et voir la création d'un système à deux vitesses ?

Pour M. Ouzoulias, il s'agit de l'égalité des droits et non de l'égalité des chances. C'est dans ce sens qu'il porte une proposition de loi visant à autoriser la puissance publique (l'Etat et les collectivités territoriales) à conditionner les concours publics¹³⁹ accordés aux établissements privés sous contrat à des critères de mixité sociale et scolaire¹⁴⁰.

L'État a tenté dernièrement de contraindre l'enseignement privé sous contrat de faire davantage pour la mixité sociale. Un protocole d'accord sur la mixité a ainsi été conclu le 17 mai 2023 entre le ministère de l'Éducation nationale et le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC), protocole décrivant une trajectoire et un plan d'action partagé en vue de renforcer la mixité sociale et scolaire des établissements d'enseignement privés associés à l'État par contrat relevant des établissements de l'enseignement catholique.

Il est ainsi prévu, dans les cinq prochaines années, une augmentation d'au moins 50 % du nombre d'établissements proposant des tarifs modulés en fonction du revenu des familles et le doublement de l'accueil d'élèves boursiers là où les élèves bénéficient des mêmes aides sociales que dans les établissements publics. Le plan prévoit aussi la constitution d'une base de données publique présentant les conditions d'accès aux établissements privés et l'évolution de la mixité sociale et scolaire au sein des établissements privés sous contrat au niveau national, académique et départemental. Ce protocole prévoit enfin un renforcement de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers : sur ce point, il faut souligner les carences de l'enseignement privé sous contrat en matière d'inclusion des élèves à

137 Audition du CESE de M. Pierre Ouzoulias, sénateur des Hauts-de-Seine, 5 septembre 2023.
138 Loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés.

139 Subvention, forfait, dotation...

140 Proposition de loi visant à autoriser la puissance publique à conditionner les subventions accordées aux établissements privés sous contrat à des critères de mixité sociale et scolaire.

besoins éducatifs particuliers, qui sont peu présents dans leurs effectifs.

Or, on peut s'interroger sur le choix de l'État, en signant ce protocole avec le SGEc, de lui confier une forme de tutelle de tous les établissements catholiques privés sous contrat.

Ce protocole n'est pas contraignant. Certains engagements prévus par ce plan pourraient ouvrir l'octroi d'aides publiques supplémentaires.

L'absence de volonté politique des pouvoirs publics à imposer à l'enseignement privé sous contrat des obligations en matière de mixité sociale est de nature à fragiliser le pacte républicain autour de l'École car l'exemption du privé se fait par un financement issu de l'impôt des contribuables.

C. Politiques publiques et lutte contre les inégalités

1. Les différentes politiques publiques

En matière de lutte contre les inégalités scolaires, l'École ne pourra pas tout faire, toute seule. D'autres politiques publiques doivent agir à ses côtés.

1.1 Les politiques du logement, de l'habitat et de l'aménagement du territoire

Le nombre de pièces de l'habitation de l'élève et de sa famille, la suroccupation, la possibilité ou non d'avoir un espace dédié aux devoirs comme un bureau ou un ordinateur, mais aussi le quartier : tous ces aspects relèvent d'inégalités sociales qui peuvent avoir de lourdes conséquences en matière de réussite scolaire.

La politique du logement et de l'habitat doit être d'ailleurs liée à la politique de la ville. En principe, la politique de la ville - qui concerne près de 5,5 millions d'habitants répartis dans 1 362 quartiers prioritaires de la politique de la ville - vise, d'une part, la réduction des écarts de développement entre les quartiers défavorisés et leurs unités urbaines et,

d'autre part, l'amélioration des conditions de vie de leurs habitants, en luttant notamment contre toute forme de discrimination.

Or, comme le souligne le sociologue Arnaud Tiercelin, « en France, en comparaison d'autres pays, les inégalités sociales sont marquées par une distribution géographique particulière, produite tant par les différentes politiques d'habitat et d'aménagement du territoire que par les stratégies résidentielles du libre marché du logement. La gestion de l'accueil des flux migratoires encouragés lors des Trente Glorieuses [...] a par ailleurs été l'accélérateur de la constitution d'espaces résidentiels ségrégués, aboutissant, [...], à une forte hiérarchisation des espaces sociaux, et particulièrement à la constitution de quartiers de relégation, de ségrégation subie, concentrant difficultés sociales, enclavement, mal-logement et retrait des services publics [...] »¹⁴¹.

Dès lors, cette ségrégation spatiale, urbaine puisqu'elle touche de manière écrasante les zones urbaines, est

141 « Dis-moi où tu habites... », la question scolaire au défi de la ségrégation socio-spatiale par le logement, Arnaud Tiercelin, Après-demain 2009/3 (N° 41, NF), pages 38 à 41.

devenue une réelle ségrégation sociale où le lieu d'habitation est un marqueur social très puissant et où les populations précarisées, subissent des conditions de logement et d'habitat insuffisantes, voire dégradées. C'est ce qu'a d'ailleurs étayé Marco Oberti en audition¹⁴² : à partir du moment où les élèves sont répartis inégalement sur le territoire et sont exposés à des différences sociales, alors ils et elles sont soumis à un phénomène de ségrégation mais également d'homogénéisation par quartier. Ce processus d'homogénéisation sociale touche tant les quartiers de la grande bourgeoisie que les quartiers populaires où, par ailleurs, se concentrent les enfants d'immigrés. Or, l'un des effets délétères de cette ségrégation est de faire naître un profond sentiment d'injustice car les jeunes se perçoivent comme rejetés.

1.2 La politique culturelle

Tous les enfants ont un héritage familial : langage, culture générale, outils intellectuels, manière de se tenir et de parler, goûts... Ces racines culturelles peuvent constituer un avantage réel pour la réussite scolaire lorsqu'elles font écho aux codes qui sont ceux de l'École. A contrario, ces racines peuvent être source d'un décalage avec les normes de l'École.

Le sociologue Pierre Bourdieu a ainsi montré que cette homologie entre les codes de familles dites « dominantes » vis-à-vis de leur haut niveau de capitaux culturels (en termes de culture privilégiée par la société) et les codes valorisés à l'École entraîne une transformation de ces capitaux culturels en capitaux scolaires. Cela se traduit en un avantage scolaire pour ces élèves mais aussi en une aisance sociale à évoluer dans le milieu scolaire puis dans le milieu professionnel lors de la recherche de lieux de stages ou d'apprentissages¹⁴³.

Selon l'Observatoire des inégalités, « les inégalités culturelles, pour une large part, reflètent l'état général de la société, et notamment qu'une grande partie d'entre elles trouvent leur origine dans le caractère sélectif du système scolaire français. N'oublions pas que la France est "le pays où la méritocratie républicaine est la plus fortement revendiquée mais aussi l'un de ceux où les destins scolaires sont le plus fortement liés aux origines sociales et au capital culturel des familles"¹⁴⁴ »¹⁴⁵.

Ainsi, 62 % des cadres supérieurs visitent un musée au moins une fois dans l'année contre 18 % des employés et ouvriers. 71 % des cadres supérieurs sont allés au théâtre ou à un concert au moins une fois dans l'année contre 38 % des employés et ouvriers, selon les données 2018 du ministère de

142 Audition au CESE de M. Marco Oberti, professeur des universités en sociologie à Sciences Po Paris, 7 juin 2023.

143 https://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html

144 *L'Élitisme républicain*, Christian Baudelot et Roger Establet, Le Seuil, 2009.

145 *Que faire contre les inégalités ? 30 experts s'engagent*, sous la direction de Louis Maurin et Nina Schmidt, édition de l'Observatoire des inégalités, 2016.

la Culture. 85 % des premiers ont lu au moins un livre (hors bande dessinée) contre 53 % des seconds¹⁴⁶. La catégorie sociale et le niveau de vie conditionnent donc fortement les pratiques culturelles.

Il est nécessaire de permettre un accès pour tous les enfants et les jeunes aux pratiques culturelles, qu'il s'agisse des musées, du cinéma, du théâtre, des bibliothèques, des médiathèques ; de valoriser la diversité des cultures et des savoirs d'origine. Il est essentiel aussi de permettre aux élèves de milieu défavorisé d'élargir leur espace de vie, d'avoir l'occasion de découvrir d'autres lieux, de partir en vacances, de découvrir d'autres modes de vie... L'école peut être un médiateur¹⁴⁷.

Dans un contexte d'inégalité des politiques culturelles dans les territoires, il est urgent également de permettre une massification des politiques culturelles en multipliant ces lieux de culture et en menant des politiques tarifaires accessibles à toutes et tous.

1.3 La politique de mobilité

La politique de mobilité joue un rôle important en matière éducative puisque selon le lieu de résidence, l'accès aux écoles et établissements n'est pas homogène. Les conditions d'étude sont également très variables et, par exemple, les temps de transports peuvent être particulièrement longs. Des représentantes et représentants des élèves du lycée Raymond Queneau à Yvetot ont fait remonter le poids que peut avoir ce temps de transport dans leur vie quotidienne et ses conséquences sur leurs conditions

d'études, leur sommeil et leurs loisirs, qui s'en voient largement dégradés. Une part significative de la population française éprouve des difficultés de mobilité en raison d'un manque d'offre de transport ainsi qu'en raison de son coût. En effet, les collectivités territoriales, qui ont la compétence des transports, n'investissent pas et ne subventionnent pas toutes, de la même manière. Certaines mettent parfois en place des dispositifs spécifiques pour faciliter les déplacements des élèves comme les pédibus, les vélobus...ou des cartes de transport avec subvention (par exemple dispositifs Imagine R en Ile de France). En audition, Marco Oberti¹⁴⁸ a évoqué ses travaux en cours sur les établissements défavorisés en milieu rural, qui laissent déjà transparaître de réels freins particuliers, notamment liés à la mobilité géographique et au manque, voire à l'absence de transport collectif. En zone urbaine, notamment dans les quartiers défavorisés, la question de l'aptitude à la mobilité est déterminée par des questions de coût, ce qui a été confirmé lors du déplacement à Marseille¹⁴⁹. Au-delà des questions de coût, ce sont aussi des représentations de l'espace, des barrières symboliques qui freinent les possibilités de mobilité. Plus globalement, tout ce qui favorise les mobilités, telles que les colonies de vacances, les classes découvertes ou les sorties scolaires participe à lutter contre les effets de la ségrégation sociale et des assignations territoriales. Ces politiques déjouent des freins à la fois économiques, psycho-sociaux et culturels, en permettant de reconnecter les différents espaces sociaux et de faire l'expérience de l'ailleurs, de l'autre.

146 Ministère de la Culture – Données 2018 – Observatoire des inégalités.

147 Dans l'avis Vers la démocratie culturelle, le CESE préconise de concevoir une véritable filière de la médiation, préconisation n° 11 page 25. Avis du CESE dont Mme Marie-Claire Martel est la rapporteure, novembre 2017.

148 Ibid.

149 Déplacement d'une délégation de la Commission ECC au sein des écoles primaires Vayssière 1 et 2 de Marseille le 17 octobre 2023.

2. Les politiques éducatives zonées

2.1 La carte scolaire

Parmi les politiques éducatives zonées figure la carte scolaire. Elle permet l'affectation d'un élève dans une école, un collège ou un lycée général ou technologique correspondant à son lieu de résidence. Instaurée en 1963, dans une période de forte construction d'établissements scolaires, cette carte scolaire avait pour objet une meilleure répartition des élèves en fonction des établissements et des moyens d'enseignement. Toutefois, des familles peuvent demander une dérogation pour changer d'école ou d'établissement.

Les mesures de carte scolaire consistent à ouvrir ou fermer des écoles et des classes, ou à les regrouper. Il s'agit d'une compétence partagée entre l'Etat et les communes pour les écoles, avec les départements pour les collèges et avec les régions pour les lycées. En fonction notamment du nombre d'emplois définis par le budget de l'Etat et de l'évolution démographique scolaire, la décision d'ouverture ou de fermeture des classes relève, après concertation, du DASEN pour le premier degré et du recteur pour le second degré. L'élaboration de cette carte scolaire est importante car c'est un élément des conditions de scolarisation des élèves.

La mise en place de la carte scolaire n'était pas liée initialement à des préoccupations de mixité sociale ou scolaire. Cependant, compte tenu du creusement des inégalités sociales et territoriales et du fait que certains établissements sont uniquement vus sous le prisme de leur emplacement, en particulier dans les quartiers populaires¹⁵⁰, des familles cherchent parfois à mettre en place des stratégies d'évitement des établissements scolaires dont leurs enfants dépendent, et ce notamment au profit du secteur privé.

Lors du déplacement¹⁵¹ de la rencontre d'une délégation de membres de la commission avec les communautés éducatives des collèges Marie Curie et Gérard Philipe à Paris, établissements classés en REP, l'impact de la carte scolaire a été souligné. Des parents d'élèves sont ainsi revenus sur le rôle de la carte scolaire, notamment pour les familles dépendant d'un établissement classé en REP ou en REP+ et sur les demandes de dérogation. Ils et elles ont évoqué les stratégies d'évitement du lycée de rattachement telles que les options, les classes bi-langues et le choix du privé. Les parents d'élèves rencontrés ont fait état du nombre grandissant d'enfants du quartier scolarisés dans les établissements privés voisins pour éviter une scolarité à Marie Curie ou à Gérard Philipe.

¹⁵⁰ Audition au CESE de M. Marco Oberti, professeur des universités en sociologie à Sciences Po Paris, 7 juin 2023. Ibid.

¹⁵¹ Déplacement d'une délégation de conseillères et de conseillers de la commission Éducation, Culture et Communication du CESE : rencontre et échanges avec les communautés éducatives des collèges Marie-Curie et Gérard Philipe, Paris XVIIIème, le 5 octobre 2023.

2.2 L'éducation prioritaire

L'éducation prioritaire est une autre figure importante des politiques éducatives zonées. Elle consiste en un renforcement des moyens alloués au public de l'éducation dans un ensemble de territoires et d'établissements scolaires qui concentrent le plus de difficultés sociales.

Malgré la massification du système éducatif, des écarts se sont accentués entre les écoles et établissements concentrant des élèves issus de milieux sociaux favorisés et ceux concentrant des élèves issus de milieux sociaux défavorisés. L'octroi de moyens supplémentaires et spécifiques aux établissements les plus défavorisés est apparu comme un moyen de contrebalancer l'effet sur les résultats scolaires des inégalités sociales et culturelles. Cette politique était une innovation : elle adaptait le principe d'égalité devant les services publics qui, jusqu'alors, renvoyait à un principe d'indifférenciation, pour tenir compte des caractéristiques spécifiques des usagers du service public. L'éducation prioritaire vise ainsi à « *corriger l'inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé* »¹⁵².

En parallèle à l'instauration de l'éducation prioritaire en 1981, naît la politique de la ville. Elle fait suite aux émeutes urbaines qui ont révélé un profond mal-être économique et social d'un certain nombre de quartiers, des banlieues des grandes villes et un malaise des populations de ces territoires urbains face aux injustices sociales et à l'inégalité des chances.

On voit apparaître alors la nécessité de rendre complémentaires des politiques publiques, entre politique de l'éducation et politique de la ville pour rendre l'École plus efficace.

L'éducation prioritaire est fondée sur la labellisation d'écoles et de collèges qui concentrent les élèves en difficulté. Cela s'est traduit, en 1981, par l'instauration de Zones dites « prioritaires ».

En 2013-2014, a lieu la refonte de l'éducation prioritaire. Il faut d'ailleurs attendre 2013¹⁵³ pour que les objectifs de l'éducation prioritaire soient inscrits dans la loi en l'occurrence à l'article L. 111-1 du code de l'éducation : « *Le service public de l'éducation (...) contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative (...). Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. (...) Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé (...)* ».

L'éducation prioritaire, redéfinie, se voit fixer un objectif de réduction à moins de 10 % des écarts entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux scolarisés hors éducation prioritaire dans la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques,

¹⁵² Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981 relative à la création des zones prioritaires.

¹⁵³ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

sans que les résultats globaux ne baissent. Cet objectif devra être également atteint pour tous les savoirs et toutes les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁵⁴.

Un rapport de la Cour des comptes¹⁵⁵ met en lumière la spécificité de cette politique française dans la lutte contre les inégalités. Pilotée au niveau national; pour une application uniforme sur l'ensemble du territoire, sa mise en œuvre déconcentrée a atténué en partie les effets de ce centralisme, notamment en matière de gestion des personnels mais également en matière de pilotage de dispositifs. Dès l'origine, la priorité a été donnée au surencadrement administratif et pédagogique des élèves. C'est seulement dans un second temps qu'ont été recherchées la stabilité des équipes éducatives, et la promotion de pratiques pédagogiques adaptées aux besoins des élèves

Aujourd'hui, la politique d'éducation prioritaire se fonde sur une carte des réseaux composés d'un collège et des écoles du secteur accueillant le même public. Deux types de réseaux ont été identifiés. D'une part, les REP+ qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes

sur la réussite scolaire. D'autre part, les REP, plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire.

À la rentrée 2023, 1 093 réseaux composent la carte de l'éducation prioritaire : 731 collèges et 4 136 écoles en REP, 362 collèges et 2 459 écoles en REP+¹⁵⁶. Ainsi, à la rentrée 2022, un collégien du secteur public sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire : 7,3 % sont scolarisés dans un collège réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) et 14,2 % dans un collège réseaux d'éducation prioritaire (REP)¹⁵⁷.

En 2017, le budget de la politique d'éducation prioritaire s'élevait à 1,657 milliard d'euros. Ainsi, en 2016, la masse salariale moyenne par élève atteignait 4 878 euros en REP + et 4 566 euros en REP, contre 4 002 euros hors de l'éducation prioritaire – soit un surcoût de respectivement 22 % et 14 %. En 2021, du fait de la poursuite du dédoublement des classes et de la revalorisation des indemnités versées aux personnels de l'Éducation nationale exerçant en éducation prioritaire, le coût des moyens spécifiques de cette politique était estimé à 2,3 milliards d'euros par an¹⁵⁸.

154 Circulaire du 5 juin 2014 portant refondation de l'éducation prioritaire.

155 L'éducation prioritaire, rapport d'évaluation de la Cour des comptes, octobre 2018.

156 <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

157 DEPP, *L'état de l'École – édition 2023*, ministère de l'Éducation nationale, octobre 2023, pages 24.

158 Panorama et bilan de l'éducation prioritaire, rapporteure : Mme Agnès Carel, rapport d'information

de l'Assemblée nationale, juillet 2023, page 21.

Or, en 2023, le budget réellement affecté à la politique d'éducation prioritaire s'élevait seulement à 1,9 milliard d'euros, soit 3,2 % du budget total de l'Éducation nationale (59,7 milliards d'euros)¹⁵⁹.

La politique d'éducation prioritaire met en évidence la nécessité d'adaptation pédagogique pour atteindre ses objectifs sans amoindrir les exigences pour chacun des élèves. L'École doit avoir un engagement particulier pour aider certains quartiers. Et cela doit s'inscrire dans d'autres politiques publiques de lutte contre les inégalités. Aujourd'hui, « l'éducation prioritaire est dans un angle mort » note l'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP)¹⁶⁰. A la lumière du rapide historique de l'éducation prioritaire fait dans ce rapport, on ne peut que constater l'empilement des mesures et des dispositifs adoptés successivement et de manière rapprochée dans le temps. Et ce, en l'absence d'évaluation des dispositifs existants avant toute modification. Les organisations syndicales entendues en entretien jugent ainsi nécessaires un bilan et le réexamen de la carte de l'éducation prioritaire attendue depuis des années¹⁶¹. Il faut souligner la réussite des équipes éducatives en collège REP+. Globalement, plus de 70 % des collèges REP+ apportent une plus-value pour la réussite au brevet, selon les critères établis par le ministère de l'Éducation nationale. Les enseignants de ces écoles et établissements sont souvent plus engagés, plus investis dans la vie de l'établissement, pour faire progresser

leurs collégiens¹⁶². Pour autant, la différenciation des zones spécifiques peut accroître la stigmatisation et faire reculer les possibilités de mixités.

3. Des recherches de réponses

Des décennies de politique d'éducation prioritaire, se sont soldées par un empilement de dispositifs, le plus souvent définis de manière descendante au niveau national vers les territoires en difficulté, sans pour autant réduire les écarts. Mais comme le soulignait déjà le rapport Simon-Moisan de 1997¹⁶³, ces écarts seraient certainement encore plus forts si ces politiques de discrimination positive n'avaient pas été mises en place. Face à la stagnation des inégalités, de nouveaux dispositifs se sont mis en place.

A ce jour, ces dispositifs ne sont pas évalués et ne permettent donc pas de prouver leur efficacité pour contribuer à la réduction des inégalités. Il est indispensable que l'Etat procède à ces bilans. Par ailleurs, d'autres dispositifs et expérimentations n'ont pas été évalués comme le dédoublement des CP ou le « plus de maîtres que de classes ». Des innovations intéressantes en cours dans des quartiers, mais aussi des projets¹⁶⁴ dans des écoles et établissements ne sont pas suffisamment identifiés ni mutualisés le cas échéant. Par exemple, lancé en 2019, dans une vingtaine d'écoles et de collèges disséminés sur tout le territoire métropolitain, en zone rurale et urbaine, dans des écoles

159 Loi n° 2022-1726 du 30 décembre 2022 de finances pour 2023.

160 Complément au rapport d'activité de l'OZP, 7 février 2024.

161 Ibid.

162 https://www.lemonde.fr/societe/article/2024/03/20/resultats-au-brevet-ces-colleges-qui-luttent-contre-la-concentration-des-difficultes-sociales-et-scolaires_6222997_3224.html

163 Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, rapport de Mme Catherine Moisan, inspectrice générale de l'Éducation nationale et de M. Jacky Simon, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale, septembre 1997.

164 Entretien du CESE le 20 septembre 2023 avec Mmes Marie-Aleth Grard et Dominique Reuter notamment sur le dispositif Choisir l'Inclusion Pour éviter la Ségrégation (Cipes).

publiques et privées, le projet Cipes (Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation) associe les parents ayant l'expérience de la grande pauvreté, des professionnels de l'éducation et des chercheurs. Parmi les objectifs, il s'agit de prendre en charge les difficultés que les enfants issus de familles en situation de grande pauvreté rencontrent parfois à l'école, de réexaminer les procédures d'orientation vers l'enseignement adapté ou spécialisé et d'amplifier le mouvement d'inclusion des élèves de SEGPA et d'ULIS dans les classes ordinaires des écoles et des collèges. Il existe aussi des dispositifs comme les lycées de la nouvelle chance, les micro-lycées et des réseaux comme les Maisons familiales rurales ou les écoles de production, bien implantés, qui répondent à des demandes dans les territoires.

3.1 Les cités éducatives

Le label « *Cité éducative* »¹⁶⁵ est attribué à des territoires dans le cadre d'un contrat liant les services déconcentrés de l'État (rectorat et préfecture) à une ou plusieurs collectivités territoriales. Expérimenté pour la première fois en 2017, le projet Cités éducatives est devenu un programme national en 2019. Par le biais du contrat entre l'État et les collectivités territoriales, il s'agit de mobiliser et de structurer plus efficacement tous les acteurs de la communauté

éducative au sein et en dehors de l'école (État, collectivités locales, parents, associations, intervenants du périscolaire, travailleurs sociaux, écoles et collèges...), autour d'enjeux éducatifs partagés pour consolider la prise en charge des enfants et des jeunes de Quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV), de la naissance jusqu'à l'âge de 25 ans, à tous les temps et dans tous les espaces de vie.

Les Cités éducatives se situent ainsi dans de grands quartiers d'habitat social, présentant des dysfonctionnements urbains importants et des enjeux de mixité scolaire. Fin octobre 2023, on compte 200 territoires labellisés Cités éducatives soit 700 000 jeunes concernés, pour une enveloppe budgétaire de 230 M€¹⁶⁶. Dans une tribune du journal *Le Monde*¹⁶⁷, des membres du bureau du Conseil national d'orientation et d'évaluation des cités éducatives appelaient le gouvernement à clarifier la situation concernant leur expérimentation.

3.2 Les Territoires éducatifs ruraux

A l'instar des Cités éducatives, qui ciblent davantage les zones urbaines, les territoires ruraux sont l'objet d'un programme destiné à mieux coordonner les acteurs de la communauté éducative, à savoir les Territoires éducatifs ruraux (TER). Comme le rappelle

¹⁶⁵ Le concept des cités éducatives est issu du rapport *Vivre ensemble – vivre en grand*, rédigé par M. Jean-Louis Borloo et remis au Premier ministre en avril 2018 au terme de la mission confiée par le Président de la République.

¹⁶⁶ Agence nationale de la cohésion des territoires, *Vade-mecum* Les cités éducatives, mis à jour le 13 juillet 2023.

¹⁶⁷ Cités éducatives : « Les approches ministérielles non coordonnées remettent en cause la cohérence recherchée » ([lemonde.fr](https://www.lemonde.fr))

l'Éducation nationale, « l'École rurale¹⁶⁸ se caractérise par une bonne performance scolaire des élèves, au moins jusqu'à la fin du collège. Pourtant leur ambition scolaire et d'orientation est plus faible qu'en milieu urbain ou périurbain. Les écarts observés s'expliquent notamment par l'éloignement de l'offre de formation et des opportunités de poursuite d'études ou d'emplois qui rendent plus difficiles l'accès à l'information sur l'orientation. Cela tend à décourager les ambitions scolaires et professionnelles des élèves ruraux ».

Dès lors, créés en 2021 à titre expérimental et progressivement étendus, les TER constituent un réseau de coopérations autour de l'École comme point d'ancrage territorial, au service d'un projet éducatif porteur d'ambition pour les élèves et leurs familles, et vecteur de rayonnement pour le territoire lui-même. Les TER doivent permettre de mobiliser la complémentarité des prises en charge pédagogiques et éducatives des élèves résidant dans des territoires ruraux et éloignés en associant l'ensemble des partenaires du territoire dans le but de développer l'ambition scolaire. Chaque TER repose sur un réseau constitué d'au moins un collège et de ses écoles de rattachement et, en juin 2023, 64 territoires, pour un total de 570 communes, étaient engagés dans la démarche, soit 86 collèges et 632 écoles, bénéficiant à près de 70 000 élèves¹⁶⁹.

Par ailleurs, s'agissant des zones d'éducation prioritaire en zone rurale, dans la lignée du lancement des TER, le *Plan pour notre école dans les territoires ruraux* a été annoncé le 31 mars 2023. Il se décline en trois axes. Le premier axe vise à garantir un maillage scolaire

partout sur le territoire, notamment en proposant une anticipation sur trois ans des ouvertures et fermetures de classes en milieu rural. Le deuxième axe vise la réussite des élèves en milieu rural en favorisant les échanges entre collégiens de milieu rural et de milieu urbain mais aussi en offrant 3 000 places supplémentaires ou renouvelées en internat d'excellence. Enfin, le troisième axe place la dynamisation des territoires par l'école. Cela s'est traduit, à la rentrée 2023, par l'extension du dispositif des TER à tous les départements ruraux dans les trois ans à venir. L'accompagnement des personnels enseignants, en particulier en matière de formation, fait partie de ce plan. Compte tenu de la récente généralisation du dispositif, on ne dispose d'aucun élément d'évaluation de la pertinence du dispositif ni de la qualité de l'accompagnement des personnels.

3.3 Les internats

Les internats, dans le second degré, participent d'un dispositif d'accompagnement donnant à des élèves la possibilité de poursuivre la formation de leur choix sans contrainte géographique et dans un cadre favorable à leur réussite scolaire et à leur épanouissement personnel. L'internat peut constituer un atout déterminant pour la réussite scolaire mais il est aussi un outil de l'intégration sociale des élèves. L'internat est ainsi tout à la fois un lieu d'étude, d'éducation et de socialisation. Il contribue à un enjeu social capital en réduisant les facteurs d'inégalité extrascolaires (l'environnement social, la situation familiale) qui peuvent peser sur la trajectoire des élèves, parfois de manière décisive. L'internat

¹⁶⁸ 1 élève sur 5 réside dans un territoire éducatif rural et 10 millions de jeunes Français de moins de 20 ans vivent dans les zones rurales et les villes de 2 000 à 25 000 habitants.

¹⁶⁹ <https://www.senat.fr/questions/base/2023/qSEQ230205527.html>

est, a fortiori, un vecteur de réduction des inégalités sociales et territoriales¹⁷⁰. Sur ce point, lors du déplacement¹⁷¹ d'une délégation de la Commission ECC pour rencontrer la communauté éducative du Lycée polyvalent Raymond Queneau, les conseillères et conseillers ont pu échanger sur la présence d'un internat au sein du lycée. Pourvu d'une soixantaine de places, celui-ci permet de faire bénéficier des élèves, pour la plupart issus de milieux défavorisés et éloignés géographiquement de l'établissement, d'un environnement scolaire plus favorable. Toutefois, il peut être difficile de dépasser les différents freins des familles défavorisées, même si les frais d'internat sont quasiment couverts.

Les internats d'excellence s'inscrivent d'ailleurs dans la continuité des internats. Ils s'adressent en priorité aux élèves défavorisés, scolarisés en éducation prioritaire, résidant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville ou dans des territoires ruraux éloignés. Ils doivent proposer un projet éducatif renforcé offrant un cadre optimal pour les apprentissages, et une ouverture à la culture, au sport, à la nature et, de façon plus générale, à des opportunités auxquelles les

élèves parmi les plus défavorisés n'ont pas toujours accès. Les internats d'excellence, au nombre de 307¹⁷², sont présents sur tout le territoire (132 internats d'excellence en zone rurale¹⁷³ et 174 en zone urbaine). En 2014, la Cour des comptes avait vivement critiqué ces internats d'excellence en raison de leurs objectifs peu clairs. Par ailleurs, le fondement d'une exfiltration des plus défavorisés méritants pose question par rapport aux valeurs républicaines : on aide les plus méritants, contrariant parfois d'ailleurs leurs propres aspirations, et on renvoie les autres à leur responsabilité individuelle.

3.4 Les expérimentations issues du Conseil national de la refondation

Enfin, le Conseil national de la refondation¹⁷⁴ et son volet Éducation ont voulu encourager les expérimentations à l'École, avec pour objectif de faire émerger, au niveau local, des initiatives en matière de réduction d'inégalités scolaires, sous trois dimensions : excellence, égalité et bien-être.

Les concertations visaient, dans les écoles ou établissements volontaires, à faire le diagnostic de la situation actuelle de l'école ou de l'établissement (ses

170 En 2022, les 1 534 internats publics (pour 61 % rattachés à un lycée d'enseignement général et technologique, 24 % à un lycée professionnel et 15 % à un collège) proposaient 213 205 places. Le taux d'occupation national de 78,4 % et varie selon les territoires et les niveaux scolaires (source : Projet annuel de performances Enseignement scolaire - Annexe au projet de loi de finances pour 2024, page 208).

171 Déplacement d'une délégation de conseillères et de conseillers de la commission Éducation, Culture et Communication du CESE : rencontre et échanges avec la communauté éducative du Lycée polyvalent Raymond Queneau à Yvetot, en Seine-Maritime, le 12 octobre 2023.

172 <https://www.education.gouv.fr/vivre-sa-scolarité-dans-un-internat-d-excellence-322693>

173 <https://www.senat.fr/questions/base/2023/qSEQ230205527.html>

174 Lancement du Conseil national de la refondation par le Président de la République

le 8 septembre 2022.

caractéristiques, ses succès et ses objectifs d'évolution), à élaborer ensuite un projet d'école ou d'établissement au service de la réussite des élèves (projet pédagogique pluriannuel), à bénéficier d'un soutien financier de l'État de ces expérimentations à savoir le Fonds d'innovation pédagogique. C'est le cas de l'école Vayssières 2, qui fait ainsi partie du plan « *Marseille en grand* », que la commission ECC a pu rencontrer.

Ces concertations ont débouché sur le programme « *Notre École, faisons-la ensemble* ». A l'été 2023, on comptait 7 382 projets déposés, 1 896 202 élèves

directement concernés par la mise en œuvre des projets validés et 40 405 830 € alloués par les commissions académiques aux 2 600 projets validés¹⁷⁵.

Ces expérimentations, qui demanderont aussi à être évaluées, ne bénéficient pas à toutes les écoles qui en ont besoin mais uniquement à celles qui ont la possibilité de déposer un projet, dont on ne sait pas s'il sera retenu. Elles ont créé de nouvelles inégalités entre les écoles et établissements, comme cela a été observé à Marseille, ce qu'un bilan devra permettre de corriger.

D. École et transition environnementale

Dans l'avis « *Fractures et transitions : réconcilier la France*¹⁷⁶ », le CESE a souligné que « *la société française est traversée de lignes de faille profondes, entre les riches et les pauvres, entre les inclus et les exclus, entre ceux qui bénéficient d'un monde plus ouvert et ceux qui se sentent enfermés là où ils sont, entre ceux qui décident et ceux pour qui on décide. [...] En même temps, des transitions très fortes sont en cours, démographique, économique, numérique, écologique, qui dessinent pour demain un monde entièrement nouveau et appellent des changements de fond* ».

Le défi de la transition écologique auquel doit répondre notre société engage tous les secteurs et se double d'une exigence de prise de conscience plus importante et de formation.

Face aux défis de la transition environnementale, les inégalités sont également fortes, tant dans les conditions de vie que de scolarisation des élèves. Les inégalités dans l'École et en-dehors de l'École peuvent constituer un frein pour faire face aux défis de la transition environnementale. L'éducation est un outil essentiel pour réussir les transitions nécessaires et engager nos sociétés vers un modèle de développement humain durable. Répondre aux enjeux de la transition écologique implique un engagement fort de l'État et des collectivités territoriales pour améliorer les conditions de scolarisation des élèves.

En effet, réussir la transformation écologique est un impératif au regard des effets de la crise climatique, dont nous percevons déjà les conséquences, et qui vont s'amplifier. L'ampleur des changements à accomplir est considérable et le système éducatif doit anticiper, former, accompagner

¹⁷⁵ <https://www.education.gouv.fr/conseil-national-de-la-refondation-notre-École-faisons-la-ensemble-343168>

¹⁷⁶ Avis *Fractures et transitions : réconcilier la France*, dont les rapporteurs sont Michel Badré et Dominique Gillier, mars 2019, pages 7, 36,

cette transformation. L'enjeu environnemental se double d'un enjeu démocratique au regard des risques d'aggravation des inégalités et des fractures sociales qui peuvent être amplifiées par les crises. Pour faire face à la transition environnementale, il est indispensable que tous les citoyennes et citoyens quel que soit leur âge puissent se construire en « éco-citoyennes/citoyens responsables » c'est-à-dire qui s'informent, s'éduquent, se forment et agissent, de façon responsable en faveur de transitions écologiques. Ces enjeux de cohésion sociale impliquent un travail approfondi de l'école pour expliciter l'importance d'une transition axée sur la justice sociale, permettant à chacun de vivre décemment et assurant à notre pays l'atteinte des objectifs de développement durable. Il est donc urgent que l'École permette à toutes et tous une prise de conscience, l'accès aux formations permettant aux générations futures de peser sur ce changement.

1. Former aux défis de la transformation écologique

Le CESE a formulé de nombreuses préconisations pour développer les compétences environnementales¹⁷⁷. La formation initiale et continue doit être mobilisée. Il s'agit d'une part de s'assurer que, dans le cadre de la formation initiale, les jeunes acquièrent les connaissances et compétences relatives aux objectifs de développement durable tels que

définis par l'ONU. Dans ce contexte, les écoles et établissements doivent devenir pour les jeunes de véritables lieux d'expérimentation des dispositifs favorisant la transition écologique en mettant en pratique les connaissances acquises sur ce sujet (accès à la nature, aménagement des espaces, végétalisation...). Il s'agit d'articuler constamment l'acquisition d'un savoir avec des actions concrètes reposant sur la participation citoyenne à la transition écologique. Ainsi, les écoles et établissements scolaires doivent devenir pour les élèves de véritables lieux d'expérimentation des dispositifs, favorisant la transition écologique en mettant en pratique les connaissances acquises sur ce sujet. Permettre aussi aux élèves de participer, d'élaborer, de s'impliquer dans des projets de rénovation ou d'aménagement des lieux de scolarité sont autant de situations qui contribuent en même temps à l'éducation à la citoyenneté.

Si la transition écologique implique des compétences techniques propres à chaque métier, des compétences transversales concernent, elles, tous les domaines et doivent être développées dès la formation initiale, dès le plus jeune âge. Dans la synthèse du cycle 2020 de webconférences de France Stratégie, elles ont été identifiées : l'autonomie, l'adaptation, le travail en équipe et la créativité. Les développer suppose d'interroger les programmes scolaires, les

¹⁷⁷ Favoriser l'engagement civique et la participation citoyenne au service du développement durable, avis dont le rapporteur est Thierry Cadart, octobre 2020. L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, pour la transition écologique, avis dont les rapporteurs sont Antoine Dulin et Allain Bougrain-Dubourg, novembre 2013.

modalités d'évaluation et l'organisation générale de l'École. Le système éducatif doit ainsi être en capacité de prévoir les formations nécessaires correspondant à un changement de paradigme pour nos sociétés. Mais la mise en œuvre de ces actions se heurte aux injonctions paradoxales inhérentes au fonctionnement ordinaire de l'École. Comment intégrer ces démarches dans les programmes scolaires ? Comment accorder des moyens d'agir aux élèves dans des budgets contraints, avec de multiples interlocuteurs, et dans une vision essentiellement hiérarchique et verticale ? Comment dépasser le stade des « éco-gestes » importants mais qui renvoie plus à des choix individuels que collectifs ?

2. Adapter le bâti scolaire

Le changement climatique impose et imposera à l'avenir très certainement de revoir les temps scolaires, la durée de l'année scolaire, la gestion des mobilités, etc. De fait, c'est tout le fonctionnement et les objectifs du système éducatif qui seront interrogés par cette transformation écologique. Cela implique un renforcement du dialogue social.

Il est urgent de s'intéresser à la rénovation du bâti (isolation...) et de l'aménagement des espaces comme la végétalisation des cours de récréation et des abords... C'est un enjeu pour le bien-être des élèves à l'École mais aussi pour l'accueil des élèves, notamment ceux en situation de handicap. Des lieux aménagés, une alimentation saine et équilibrée, des locaux et horaires adaptés au climat, ... autant de conditions qui concourent à la santé des élèves et à

de meilleures dispositions pour étudier. L'accès à l'eau pour se désaltérer ou pour se laver après un trajet à vélo pour se rendre dans son école, collège ou lycée en cas de forte chaleur, sont autant de nouvelles attentions à porter dans la conception des bâtiments. C'est particulièrement une urgence dans les Outre-mer.

Aujourd'hui, le bâti scolaire représente 45 % du patrimoine des collectivités territoriales en surface. La mission d'information sénatoriale intitulée « *Le bâti scolaire à l'épreuve de la transition écologique* », dont le rapport¹⁷⁸ a été publié en juin 2023, a formulé des recommandations pour faciliter l'accès des collectivités territoriales aux financements. En effet, l'état du parc scolaire est parfois ancien et vétuste, ce qui implique des investissements importants pour faire face et s'adapter aux enjeux énergétiques et climatiques. Le Président de la République a annoncé en septembre 2023 la rénovation d'au moins 40 000 établissements scolaires en 10 ans¹⁷⁹, ce qui représenterait un coût de 40 milliards d'euros. Le rapport d'information indique que, selon l'ADEME, 100 milliards d'euros seraient nécessaires pour que l'ensemble du parc des collectivités territoriales, dont les bâtiments scolaires, réponde aux objectifs de performance énergétique. Une attention particulière devra être apportée aux équipements sportifs. Plus globalement, au regard des enjeux d'adaptation et d'atténuation, la nature même des fonctions des bâtiments scolaires sera interrogée, et ne pourront plus être conçues de manière exclusive.

¹⁷⁸ Rapport de la mission d'information sénatoriale intitulée « Le bâti scolaire à l'épreuve de la transition écologique », Jean-Marie Mizzon, Président de la mission et Nadège Havet, Rapporteuse, 28 juin 2023.

¹⁷⁹ Annonce du Président de la République, en visite dans un collège des Pyrénées-Atlantique le 5 septembre 2023.

PARTIE 03

Des clefs pour faire réussir tous les élèves

Encart : Synthèse des enseignements sur les « Aller-Vers » et la journée délibérative**Trois déplacements dans des écoles et des établissements scolaires à Paris, Marseille et Yvetot :**

Afin de s'appuyer et de valoriser les expertises d'usage des acteurs de terrain ou des usagers et usagères de l'école, trois déplacements d'une délégation de membres de la Commission Éducation, Culture et Communication ont été organisés dans des écoles et des établissements scolaires : jeudi 5 octobre 2023, déplacement à Paris, toute la journée, au Collège Marie Curie ; jeudi 12 octobre 2023, déplacement à Yvetot, toute la journée, au Lycée Raymond Queneau ; mardi 17 octobre 2023, déplacement à Marseille, toute la journée, dans les écoles primaires Émile Vayssière 1 et 2.

Lors de ces déplacements d'une journée, les membres de la Commission ont rencontré, écouté et échangé avec près de 200 représentantes et des représentants de la communauté éducative : personnels administratifs et enseignants, enseignantes ; élèves, parents d'élèves et leurs représentants, représentantes, élus territoriaux, représentantes et représentants d'associations... Ces déplacements ont permis de recueillir des témoignages, des exemples de bonnes pratiques et des propositions qui ont alimenté les travaux de la commission, de faire un diagnostic de l'état des lieux de l'École et de formaliser des propositions d'actions publiques pour réduire les inégalités scolaires et favoriser la réussite de tous et toutes. En termes de bref bilan, plusieurs sujets sont notamment apparus. Il faut tout d'abord relever que l'École est un réceptacle des tensions de la société. Ensuite, il faut évoquer les difficultés des acteurs de l'École à travailler ensemble. Dans certains endroits, ces acteurs se côtoient mais ne travaillent pas forcément ensemble. Parallèlement, l'engagement fort des acteurs sur le terrain a été constaté, malgré des difficultés et des attentes très fortes. Les acteurs soulignent également que les missions et les attendus de l'École ne sont pas toujours lisibles, y compris par les acteurs, en particulier les élèves et les parents. Enfin, le mal-être des élèves mais aussi des professionnels a été souligné : difficultés à se concentrer sur le cœur de métier, mais aussi dégradation des relations avec les élèves et les parents, notamment à la suite de la Covid-19.

Journée délibérative sur l'École du mardi 21 novembre 2023

Organisée à partir de trois déplacements dans des établissements scolaires, la journée délibérative a réuni 52 participants et participantes (enseignants, personnels de direction, personnel administratif et technique, élèves, représentant.es de parents d'élèves, élus, représentant.es d'associations...).

Cette journée s'est articulée autour de quelques temps forts, aussi bien dans l'hémicycle que dans les ateliers :

- Rappel des principaux enseignements des déplacements dans le collège de Marie Curie à Paris (mardi 5 octobre 2023), dans le lycée Raymond Queneau à Yvetot (jeudi 12 octobre 2023) et dans les écoles maternelles Vayssière I et II à Marseille (mardi 17 octobre) ;
- Travail en sous-groupe le matin pour aboutir à un tri collectif et consensuel des propositions selon les trois thématiques retenues selon les 4 critères suivants : non adaptée, à préciser, à garder absolument et à ajouter ;
- Travail en sous-groupe l'après-midi pour approfondir les propositions prioritaires choisies le matin et sélectionner les deux propositions prioritaires présentées en séance plénière ;
- Présentation en séance plénière des deux propositions prioritaires de chaque groupe ;
- Echanges entre les 52 participantes et participants et les membres de la commission de l'Éducation, de la Culture et de la Communication (ECC) et des membres de Conseils économiques, sociaux et environnementaux régionaux.

Au sein des ateliers, les participantes et participants ont travaillé dans 6 groupes consacrés à 3 thématiques pour prioriser des pistes de préconisations et aboutir à la présentation en séance plénière de 12 propositions en faveur de la réussite scolaire pour tous et toutes. Les 3 thématiques abordées ont été les suivantes :

- La qualité du temps scolaire et le bien-être à l'École ;
- Les conditions de la réussite scolaire et la lutte contre les inégalités scolaires ;
- La reconnaissance des métiers de l'Éducation ;

Chaque thématique a été traitée par deux ateliers différents.

A. Des acteurs incontournables pour la réussite de tous et toutes

1. Les élèves usagers et acteurs du service public d'éducation

1.1 Près de 13 millions d'élèves

A la rentrée 2023, près de 13 millions d'élèves et apprentis sont scolarisés dans le 1^{er} et le 2nd degré de l'enseignement scolaire public et privé sous contrat et hors contrat relevant des ministères en charge de l'éducation nationale, de l'agriculture et de la santé¹⁸⁰. Ils sont 6,5 millions d'écoliers¹⁸¹, 3,5 millions de collégiens et SEGPA¹⁸², 2,2 millions de lycéens¹⁸³ dans l'enseignement public et privé sous contrat relevant du ministère de l'Éducation nationale. Il y a 2 millions d'élèves des 1^{er} et 2nd degrés du privé sous contrat. Leur parcours et leur expérience scolaires influencés par des déterminants sociaux, culturels, géographiques et scolaires créent une communauté d'élèves très hétérogènes. L'Éducation constitue le premier poste de dépenses de l'État. Cette mission est assurée au quotidien par près de 13 millions de personnes.

1.2 Des élèves au cœur du système scolaire...

La place de l'élève au cœur du système éducatif a souvent été le résumé du contenu de la loi d'orientation de 1989, qui mettait, de façon communément admise, « l'utilisateur » au centre de l'institution

scolaire. Ce principe s'inscrivait dans un contexte de modernisation du service public de l'éducation. Il a été régulièrement remis en cause par des débats qui ont traversé le monde de l'éducation. Il est aujourd'hui inscrit à l'article 1 de la loi précitée, « *le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves [...]* ». Cela signifie que l'école doit s'adapter aux besoins des élèves, de plus en plus complexes, répondre à l'objectif d'accueillir tous les enfants en âge scolaire et assurer la réussite de tous les élèves. Pourtant, aucune modification dans la structure du système éducatif ne l'a fait fondamentalement évoluer, même avec la mise en place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Si l'École doit s'adapter aux besoins des élèves, c'est toujours dans le même cadre, qui n'a justement pas été conçu pour cela. C'est là, l'une des difficultés majeures observée par les acteurs du système éducatif.

1.3 La participation des élèves à la vie et au fonctionnement de la vie scolaire : à consolider

Leur place et la reconnaissance de leurs droits dans le système scolaire ont évolué significativement depuis une trentaine d'année. De nombreux textes ont été adoptés pour accroître leur rôle dans

¹⁸⁰ Education.gouv.fr/études-et-statistiques

¹⁸¹ Public et privé sous contrat du ministère chargé de l'éducation nationale.

¹⁸² ibid

¹⁸³ ibid

l'institution et prendre en compte leur parole sur des sujets qui touchent à l'organisation et au fonctionnement du système scolaire. Ils participent à la vie de l'établissement et sont représentés dans des instances académiques et nationales. Cette démarche d'association des élèves aux décisions les concernant est particulièrement réaffirmée avec la loi d'orientation pour la refondation de l'école de la République en 2013, qui donne un sens à la participation des élèves à travers l'apprentissage des principes de la vie démocratique et pour qu'ils acquièrent des compétences civiques. Mais « *ce n'est véritablement qu'à partir du collège que les élèves acquièrent le droit d'être représentés et de prendre part à des décisions les concernant, droits qui s'élargissent au lycée* »¹⁸⁴.

Mais la réalité se heurte à de nombreux obstacles : faiblesse du dialogue social dans les services publics, interprétation rigoriste de la liberté pédagogique d'enseignants, absence de collégialité dans la gouvernance, multiplicité des contraintes externes, etc.

a. Les délégués de classe

Les missions de représentation des élèves sont exercées par les délégués de classe qui sont élus dans chaque classe de l'école primaire jusqu'au lycée. Ils représentent les élèves de leur classe et exercent une médiation entre leurs camarades et les autres membres de la communauté éducative. Ils participent principalement au conseil de classe dans les collèges et lycées. Les délégués élèves participent aussi au conseil d'administration de l'établissement

(organe de gestion de l'établissement). Il s'agit d'un premier apprentissage de la vie démocratique. Cette expérience peut s'avérer délétère au long terme si leur statut de représentant d'élève n'est pas respecté et leur parole pas reconnue. Cela rend encore plus importants la prise en compte de cette dernière et le soutien à ces élèves. Cet apprentissage entre dans le cadre notamment de l'éducation morale et civique (EMC). Si de nombreuses pratiques existent dans les écoles et les établissements, on dispose de peu de rapports et de statistiques pour en faire un bilan.

b. Les écodélégués

Désormais obligatoire dans les collèges et lycées depuis 2020¹⁸⁵ et encouragée dans les écoles, l'élection des écodélégués dans chaque classe rend les élèves acteurs de la question écologique en milieu scolaire. Les écodélégués¹⁸⁶ jouent un rôle de sensibilisation et de mobilisation pour faire des établissements scolaires des espaces ouverts aux enjeux de biodiversité et engagés dans l'atténuation et l'adaptation au changement climatique.

Il serait nécessaire de permettre aux délégués de classe et éco-délégués d'avoir accès aux ressources et formations utiles pour mener à bien leurs tâches.

c. Les instances de vie lycéenne et collégienne

C'est à partir des années quatre-vingt-dix qu'ont été mises en place des instances de vie lycéenne et collégienne. La création des instances de vie lycéenne au niveau de l'établissement scolaire (conseil des

¹⁸⁴ Renforcement de la participation aux élections des instances à gouvernance démocratique dont le rapporteur est Thierry Cadart, CESE, décembre 2021.

¹⁸⁵ Circulaire de la rentrée 2020 -

¹⁸⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

délégués pour la vie lycéenne-CVL) et au niveau académique (conseil académique de la vie lycéenne CAVL), ou au niveau national (Conseil de la vie lycéenne) puis de l'instance de la vie collégienne (Conseil de la vie collégienne), a eu pour enjeu, en donnant la parole aux représentantes et représentants des élèves, d'impulser une nouvelle dynamique dans les établissements. La présence des représentantes et des représentants des élèves vise à porter leurs propositions pour développer de nouveaux projets, améliorer le fonctionnement de l'établissement et agir sur le mieux vivre ensemble¹⁸⁷. Les CVC et CVL, sont consultés sur un ensemble de sujets, dont les principes généraux de l'organisation des études et du temps scolaire, l'élaboration et la modification du projet d'établissement et du règlement intérieur et les questions de restauration et d'internat, qui ont été d'ailleurs des sujets largement abordés au cours de la rencontre de la commission avec les élèves du lycée polyvalent Raymond Queneau à Yvetot. Les élèves de ce lycée rural au cœur du Pays de Caux ont largement évoqué leurs conditions d'apprentissage, caractérisées par des classes à effectifs surchargés, des emplois du temps sur 6 jours, des temps de transport élevés. Ils se disent aussi perdus avec des programmes et des réformes qui « *changent très souvent* », en

évoquant notamment la réforme du baccalauréat. Cette situation n'est pas conciliable selon les élèves avec leur pratique de loisirs culturels ou sportifs. Ce sont autant de sujets qu'ils et elles abordent dans ces instances.

d. Quelques évolutions...

L'avis *Favoriser l'engagement civique et la participation citoyenne au service du développement durable*¹⁸⁸, constate l'importance des délégués élèves dans les instances de concertation, mais regrettait toutefois que leur rôle soit parfois insuffisamment valorisé. « *Souvent peu formés, peu écoutés, ils ne se sentent pas forcément porteurs de la parole collective de la classe* ». Par ailleurs, bien souvent les élèves élus sont les bons élèves et ne sont pas représentatifs de la diversité sociologique de l'établissement. L'avis préconisait entre autres « *de donner toute leur place aux délégués de classe, de les former à la construction d'une parole collective et de former les enseignantes et enseignants à l'écoute et à la prise en compte – notamment en termes de redevabilité – de la parole des élèves* » mais aussi « *de renforcer le rôle des éco-délégués dans le système éducatif et de leur fournir les moyens d'agir et de s'adresser à tous les jeunes de leurs établissements* ». Lors des entretiens réalisés¹⁸⁹,

¹⁸⁷ <https://eduscol.education.fr/2276/le-conseil-de-la-vie-collégienne-et-le-conseil-de-la-vie-lycéenne>
¹⁸⁸ Favoriser l'engagement civique et la participation citoyenne au service du développement durable.

Thierry Cadart, Cese, octobre 2020.

¹⁸⁹ Entretien de la rapporteure avec M. Arsène Biessy, Co-président de l'association « Les Lycéens », accompagné de M. Nolan Dias Tomaszower et avec Mme Charlotte Moissan, Secrétaire général du Mouvement national des lycéens.

les représentants des organisations représentatives des lycéens et lycéennes ont fait part de cette nécessité que leur parole soit davantage prise en compte. Ils relèvent que ces instances n'étant pas décisionnaires, cela ne crédibilise pas suffisamment leur parole, leur engagement et diminue la portée des décisions prises. La démocratie scolaire ne peut en effet se réduire à l'élection de délégués si l'organisation autour ne permet pas une réelle prise en compte de la parole des élèves. Des dispositifs annexes, avec par exemple les référendums ou les budgets participatifs, sont autant de moyens de favoriser l'expression et la participation des élèves. Afin d'améliorer la connaissance du fonctionnement démocratique scolaire par les lycéens et lycéennes, ils souhaitent qu'une meilleure information soit donnée par les établissements et que davantage de moyens soient attribués aux représentantes et représentants d'élèves élus. Ces préoccupations sont également exprimées par plusieurs avis récents du CESE¹⁹⁰.

1.4 Les élèves, acteurs de leurs apprentissages et de leur orientation ?

Faire réussir tous les élèves est un défi pour une École qui affiche une ambition d'émancipation, d'éducation et d'élévation des niveaux de compétences et de connaissance des élèves. Toute la difficulté de l'institution est de rendre l'élève acteur, comme citoyen de la vie

de l'école ou de l'établissement, mais aussi de ses apprentissages et de son orientation. Cela suppose de mettre les structures du système éducatif au service de cet objectif. Or nombre d'élèves sont éloignés de l'institution scolaire et ce qui est enseigné peut apparaître désincarné ou éloigné de leurs préoccupations essentielles. C'est d'autant plus vrai si celles-ci relèvent des besoins élémentaires à leur vie comme le logement, l'alimentation, la sécurité. Une situation qui peut générer un conflit de loyauté¹⁹¹.

Des méthodes pédagogiques, non plus seulement basées sur une éducation strictement transmissive et sur des curriculums disciplinaires, ou la mise en place de parcours au service de finalités éducatives ont contribué au renouvellement de l'action éducative et à rendre l'élève plus acteur de sa formation. Ces parcours qui mettent en cohérence la formation de l'élève sur le temps long de sa scolarité et sur l'ensemble des temps éducatifs de l'élève, scolaire, périscolaire et extra-scolaire se déclinent dans plusieurs domaines, dont la santé, la citoyenneté ou l'orientation. Ils nécessitent des remises en cause de l'organisation de l'école sur un mode moins vertical, et de s'appuyer davantage sur les connaissances des élèves, leurs expériences et leurs acquis. « *On sait que les élèves apprennent d'autant mieux qu'ils sont impliqués et intellectuellement actifs* » rappelle Jacques Bernardin¹⁹².

190 Avis Engagement et participation démocratique des jeunes, rapporté par Mme Manon Pisani et M. Kenza Occansey et adopté par le CESE le 9 mars 2022 et avis *Renforcement de la participation aux élections des instances à gouvernance démocratique*, rapporté par M. Thierry Cadart et adopté par le CESE le 15 décembre 2021, en particulier les préconisations 18, 19 et 21.

191 Une école de la réussite pour tous, avis du CESE dont la rapporteure est Mme Marie-Aleth Grand, 2015.

192 Audition au CESE le 13 septembre 2023 devant la commission ECC de M. Jacques Bernardin, professeur en formation générale (psychologie, sociologie de l'éducation et pédagogie) à l'IUFM Centre Val de Loire - Université d'Orléans sur le thème de la pédagogie.

L'avis *L'orientation des jeunes*¹⁹³, l'orientation étant un des parcours éducatifs, rappelle l'influence de l'origine sociale des jeunes sur la réussite scolaire mais aussi sur l'orientation scolaire et insiste sur l'accompagnement des jeunes pour les rendre acteur et actrices de leur orientation scolaire et professionnelle, qui est une clé pour déjouer le déterminisme social. L'avis note d'ailleurs que « *les jeunes veulent maîtriser leurs parcours de vie, être pleinement acteur.rice.s, participer, co-construire les décisions qui les concernent. Ils s'inscrivent pleinement dans l'essor de nouvelles pratiques et démarches plus horizontales, plus collaboratives et qui entrent en résonnance avec les initiatives visant à donner davantage de pouvoir d'agir aux individus* ». L'avis affirme le principe que le choix d'orientation soit laissé aux jeunes, ce qui est très loin d'être le cas.

2. Le métier d'enseignant en crise

2.1 Le métier d'enseignante et d'enseignant est un métier qui s'apprend

Enseigner est un métier qui s'apprend. Le fait d'être obligé de l'affirmer est aberrant. On n'imaginerait jamais de devoir affirmer par exemple que soigner puisse être un métier qui ne s'apprendrait pas. Enseigner suppose d'acquérir des compétences, des savoirs et des gestes professionnels spécifiques. Pourtant, des économies ont été faites au détriment de la formation des enseignantes et des

enseignants. De plus, l'insuffisance de recrutements conduit à embaucher des contractuels qui ne bénéficient pas de formation au métier.

Le rapport de l'OCDE de mars 2013 constate que « *La qualité des enseignants est le premier levier d'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation et les plus performants d'entre eux l'ont tous mis au cœur de leurs préoccupations* ».

La qualité des enseignants renvoie à leur capacité à exercer leur métier. L'acte d'apprendre est complexe. Il ne suffit pas d'avoir la vocation, ni d'enseigner, au sens de la seule transmission, pour que les élèves apprennent. Il faut aussi faire apprendre. Dans un article, à l'occasion d'un débat à la ligue de l'enseignement, Philippe Meirieu définit l'acte d'enseigner ainsi : enseigner c'est « *partager le désir et le plaisir d'apprendre, transmettre des savoirs en organisant des situations d'apprentissage, développer les connaissances et les compétences de chacun de ses élèves* ».

La formation tant initiale que continue est une clé majeure pour permettre de bien exercer le métier. Elle est aussi essentielle pour permettre à l'École de préparer les générations futures aux défis qui sont ceux de notre société : défis environnementaux, culturels, économiques, technologiques, éducation à la différence et à la diversité, à l'égalité entre les femmes et les hommes...

¹⁹³ L'orientation des jeunes. Laure Delair et Albert Rithzenthaler, CESE, avril 2018.

La formation suppose que l'institution donne une vision claire de son projet éducatif.

Elle doit permettre aux personnels et notamment aux enseignants, non seulement de se mettre à jour sur leurs savoirs mais aussi d'appréhender toutes les questions nouvelles qui se posent et de réfléchir à leurs pratiques. La pédagogie est un outil pour « faire classe ». Pour cela, la recherche en éducation devrait davantage alimenter les plans de formation initiale et continue.

La formation doit aussi permettre de lever des obstacles à la réussite qui pèsent sur le système scolaire comme le manque de continuité entre les différents degrés d'enseignement, l'absence de travail collectif, une relation aux parents parfois difficile. Or, comme le rappelle ATD Quart Monde « *il faut changer de regard pour changer de pratique* »¹⁹⁴.

La cohérence des projets éducatifs entre l'École et les familles, la co-éducation, les regards croisés entre les différents personnels sur les élèves sont importants pour contribuer à leur réussite. La formation initiale et continue se doit d'intégrer ces dimensions et la nécessité de communauté de pratiques.

Elle doit mieux prendre en compte le continuum éducatif de l'élève de la maternelle au lycée et proposer, par exemple, davantage de formation au travail en équipe, sur le lien école/collège/lycée, de formations communes aux premier et second degrés...

La place des personnels intervenant dans les classes comme les AESH ou les ATSEM est aussi essentielle dans la réussite des élèves. Des personnels différents, enseignants, AESH, ATSEM, CPE... travaillent avec les mêmes élèves sur des missions différentes et n'ont

pas forcément les mêmes regards. Les regards croisés sont importants pour mieux comprendre les élèves et pour les conduire sur le chemin de la réussite. Cela suppose des temps de travail en équipe, des échanges et d'apprendre à travailler ensemble. L'engagement des collectivités territoriales lorsqu'il s'agit de personnels territoriaux comme les ATSEM ou les TOS est indispensable comme un partage d'objectifs entre les partenaires (Etat, collectivités territoriales).

Si la formation est un levier essentiel pour toutes ces personnes pour assurer la réussite des élèves, l'accompagnement dans le métier et leur formation, y compris des formations communes restent l'un des points faibles.

2.2 La formation initiale

Le recrutement et la formation initiale des enseignants ont connu plusieurs réformes au cours des dernières décennies. Le tournant de la formation initiale se fait en 1990 avec la fin des Écoles normales et l'établissement des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). La formation est alors inscrite dans la formation universitaire. En 2013, les IUFM sont transformés en ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) avec un recrutement au niveau master. Puis en 2019, les ESPE deviennent des INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Il y a aujourd'hui 32 INSPE. La formation dispensée est professionnalisante et universitaire. Elle se fait en 2 ans. Cette formation respecte un cadrage national (ce qui est différent des autres masters dispensés à l'université). La formation est construite d'après le référentiel du métier d'enseignant. 33 % du volume de la formation doivent être

¹⁹⁴ Entretien de la rapporteure avec Mme Marie-Aleth Grard, présidente d'ATD Quart Monde.

assurés par des professionnels de terrain. Aujourd'hui, ces cursus de formation semblent manquer de visibilité pour les étudiantes et les étudiants. Il faut 5 années après le bac pour être enseignant. Outre la question de la place du concours, entre licence et master, qui fait régulièrement débat, se pose aussi les questions d'accompagnement dans les études pour les étudiants, d'entrée progressive dans le métier. Un projet de réforme est en cours pour la rentrée de 2025 visant un recrutement au niveau licence et une titularisation au niveau master¹⁹⁵.

2.3 La formation continue

L'amélioration de la formation continue et de l'accompagnement dans l'entrée dans le métier sont des mesures très attendues par les enseignants, ce sont aussi des points faibles du système éducatif. Selon la DEPP (année 2020/2021), 86 % des enseignants du premier degré se sont inscrits à au moins un module de formation et 67 % de ces mêmes enseignants ont effectivement participé à une formation. Les proportions sont de 65 % et 50 % pour les enseignants du second degré. A peine 50 % des professeurs des écoles ont eu accès à une formation et 43 % d'enseignants du second degré.

Mais bien plus que la quantité de formation, c'est sa qualité qui est interrogée.

Une enquête OCDE Talis en 2018 indiquait que les enseignants français sont les plus demandeurs de formation et qu'ils sont aussi les plus critiques sur les formations offertes. 47 % d'entre eux considèrent que la formation n'est pas appropriée à leurs besoins contre 19 % en Belgique par exemple.

La formation se transforme trop souvent en simple information ou accompagnement des réformes. Elle perd son caractère professionnalisant et n'est pas une ressource pour conforter l'expertise professionnelle. Beaucoup d'organisations syndicales représentant les enseignantes et les enseignants déplorent le manque de diversité des plans de formation proposés en dehors des mathématiques et du français. Elles estiment par ailleurs que les formations en ligne qui se multiplient ne permettent pas les échanges nécessaires entre pairs. La formation est aussi loin d'aider à améliorer les pratiques qui permettent de répondre aux besoins de formation pour l'enseignement à des élèves ayant des besoins spécifiques. L'offre de formation tient aussi trop peu compte de l'expression des besoins du terrain. Un rapport de l'IGEN et IGAENR (septembre 2018) note que « *c'est le peu d'ancrage dans les réalités du travail enseignant dans la classe qui constitue le motif le plus récurrent de désaffection pour la formation.* »

Le Président de la République a annoncé en juillet 2023 que les enseignantes et les enseignants devront se former « *hors du temps de présence devant les élèves* ». Cette mesure est déjà prévue par la loi pour une école de la confiance, loi Blanquer en 2019 et en application pour les professeurs des écoles mais elle suppose une modification des obligations de service dans le second degré. Or, l'urgence est à l'accès à la formation par les enseignantes et les enseignants et le développement d'une formation de plus grande qualité. La formation

¹⁹⁵ Réforme annoncé le 4 avril 2024 par le Président de la République.

doit également s'inscrire dans une perspective de montée en compétences et d'évolution de carrière, impliquant des reconnaissances professionnelles et salariales adaptées.

2.4 Les processus et difficultés de recrutement

Dans l'enseignement public, 94 % des enseignantes et les enseignants sont des fonctionnaires et appartiennent à la Fonction publique d'Etat tandis que 6 % sont contractuels¹⁹⁶. Leur mission est celle de service public, c'est à dire au service de l'intérêt général.

Le recrutement se fait au niveau académique pour les professeurs et professeurs des écoles et au niveau national pour les enseignantes et enseignants. A l'issue de ce recrutement, elles et ils sont titularisés dans un corps d'enseignants selon leurs spécialités (corps des certifiés, des agrégés, des professeurs des écoles, des enseignants d'enseignement physique et sportif, des conseillers pédagogiques d'éducation, des professeurs documentalistes, des professeurs de lycée professionnel). Ils sont affectés en fonction d'un barème déterminé par leur situation familiale, leur ancienneté, leurs résultats aux concours. Ces modalités d'affectation ont pour conséquence d'affecter les débutants les moins expérimentés dans les écoles et établissements les plus difficiles, sans parler des difficultés à trouver un logement en urgence ou de se trouver sur plusieurs établissements, comme "brigade" dans le premier degré ou "titulaire sur zone de remplacement" dans le second degré.

Les concours sont différents pour accéder à chacun de ces corps : CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles) dans le premier degré ; CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Second degré) dans le second degré ;

CAPEPS pour enseigner l'éducation physique et sportive dans un collège ou un lycée ; agrégation pour enseigner dans un lycée, en classe préparatoire ou dans un collège ; CAPET pour enseigner dans un lycée technologique ; CAPLP pour enseigner dans un lycée professionnel. Ces concours distincts s'expliquent par la nature des corps d'enseignants et par l'histoire qui les a façonnés. Ainsi de grandes différences existent entre les services horaires, les salaires, les possibilités d'affectation entre des agrégés, des certifiés et des professeurs de lycée professionnel.

Il s'agit de concours externes (pour les étudiants inscrits en deuxième année de master ou pour les personnes qui détiennent un master), mais il existe aussi des concours internes pour les fonctionnaires et agents non titulaires qui peuvent justifier de trois années de services publics et qui détiennent une licence. Ils sont le pendant des concours externes et permettent une promotion des enseignants par la voie du concours et pour changer de corps.

Il est aussi possible d'enseigner sans concours. Le recrutement se fait par académie en fonction des postes vacants. Les conditions de diplôme exigé sont fixées à bac+3 dans les disciplines d'enseignement général ou bac+2 avec une expérience professionnelle pour les disciplines d'enseignement professionnel. L'enseignant contractuel est recruté en contrat à durée déterminée. Des possibilités de concours internes sont ensuite offertes aux contractuels, particulièrement dans les académies déficitaires afin de pallier le manque d'enseignants. Un rapport de la Cour des comptes en février 2023 explique que le déficit de recrutement d'enseignants et le nombre de postes offerts aux concours mais non pourvus conduisent à un recrutement plus important de contractuels.

¹⁹⁶ RERS 2023, chapitre 8.02.

Aujourd'hui, les académies de Guyane, Mayotte, Créteil et Versailles sont les plus touchées par la pénurie d'enseignants. A cette difficulté s'ajoute maintenant celle de trouver des contractuels... La Cour des comptes note que cette situation amène parfois à un affaiblissement du niveau des personnes employées. Une tendance déjà relevée par le CNESCO. Le besoin est tel que les notes obtenues au concours « *attestent des faiblesses préoccupantes de nombreux candidats mais aussi de lauréats des concours* ». Cela interroge également des modes de recrutements qui privilégient les connaissances académiques aux compétences supposées à enseigner. Cette réflexion est évidemment à corréliser à la qualité de la formation initiale et continue.

2.5 Un métier en peine d'attractivité

Le manque d'attractivité n'est pas un phénomène nouveau. Il date d'environ d'une vingtaine d'années mais il est plus fort ces dernières années.

Un rapport du CNESCO en 2016 sur l'attractivité du métier d'enseignant montrait que si le métier séduit toujours il n'est pas considéré comme prestigieux. La faiblesse des rémunérations résiste peu à la concurrence d'autres secteurs. L'entrée dans le métier paraît difficile.

Une enquête IPSOS/Cour des comptes en mai 2022 auprès d'étudiants donne les raisons invoquées pour ne pas choisir le métier d'enseignant : le métier n'est pas assez bien payé ; le lieu d'exercice n'est pas assuré et particulièrement en début de carrière (ce qui amène certains étudiants à préférer devenir

vacataires); le métier n'offre pas de perspective de carrière ni de mobilité professionnelle ; le métier n'est pas assez reconnu. Ainsi, si 24 % des étudiants sont intéressés par le métier, 56 % ne l'envisagent pas.

Notons que le regard de la société change aussi sur le monde enseignant. Le statut social de la profession n'est plus le même. L'augmentation du niveau de connaissance de la société fait que l'École n'a plus le monopole du savoir. La place des savoirs est même parfois questionnée dans la société.

Cette baisse d'attractivité à laquelle s'ajoute une baisse du nombre d'étudiants dans certaines filières universitaires et un nombre de postes offert aux concours trop souvent insuffisant par rapport aux besoins (plus de 3000 postes non pourvus), tout cela participe de la crise de recrutement actuelle.

Le rapport au métier change aussi. Il y a aujourd'hui plus de sorties d'enseignants dans les années de débuts de carrière qu'auparavant. La question est donc double : recruter plus et maintenir les enseignants dans le métier.

Face à cela, plusieurs politiques de recrutement, cherchant à élargir les viviers, ont été expérimentées. Par exemple, en ajoutant des concours spécifiques dans les académies peu attractives (Guyane, Mayotte, Seine Saint Denis...). Mais ouvrir de nouveaux concours et proposer des recrutements de contractuels puise un peu dans les mêmes viviers. La question centrale est donc d'arriver à élargir les viviers de recrutement. Il faut pour cela jouer, en même temps, sur de multiples facteurs : rémunération, conditions de travail, possibilité de mobilité...

2.6 Les conditions de travail

Les conditions de travail dégradées ne rendent pas le métier attractif. De plus, les grandes difficultés de mobilité géographique et professionnelle pèsent d'autant que les entrants dans le métier peuvent chercher à exercer plusieurs métiers au cours de leur carrière.

Multiplication des missions, pression pour traiter les problèmes de société au coup par coup, développement des évaluations, manque de temps pour travailler collectivement... sans compter des annonces de mesures par voie de presse qui donnent le sentiment de ne pas être respectés comme doivent l'être des professionnels.

Les situations sont différentes d'une école ou d'un établissement à un autre. Elles varient aussi selon les territoires. Mais les enseignants ont le sentiment que leurs conditions de travail se dégradent, que leur professionnalité n'est pas assez reconnue. De plus, des situations de violence et le sentiment d'insécurité sont de plus en plus mal vécus. S'ajoutent aux conditions de travail difficiles, le sentiment que les réponses et moyens proposés dans ces circonstances ne sont pas à la hauteur de la réalité vécue et des enjeux éducatifs.

Les obligations de service sont différentes entre les enseignants du premier degré, qui font 24h hebdomadaires +3h de service supplémentaire par semaine (réparties en heures de formation, conseils d'école, travail en équipe...) et ceux du second degré, qui font 18 h par semaine devant les élèves (EPS 20 h, agrégés 15 h, Segpa 21 h...).

Mais cela ne prend pas en compte le temps de travail réel des uns et des autres, selon une note¹⁹⁷ de la DEPP (octobre 2022), ce temps de travail est de 43 h par semaine.

Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que le Pacte, nouveau dispositif ministériel pour tenter notamment de régler la question des non-remplacements, n'ait pas reçu l'assentiment de beaucoup d'enseignantes et d'enseignants. Au-delà de l'aspect contractualisant et du « *travailler plus pour gagner plus* » dénoncé par l'ensemble des organisations syndicales, il ne peut pas être efficace dans un emploi du temps déjà saturé. La mise en œuvre de la formation continue des enseignants relève aussi de cette même problématique.

Le dernier rapport¹⁹⁸ de l'OCDE montre que l'importance du renforcement de la professionnalité est un facteur de réussite d'un système d'éducation. Ainsi, en Finlande, c'est la valorisation du métier d'enseignant qui expliquerait qu'il reste attractif.

Enseigner est un métier complexe qui requiert une haute qualification. Bien loin du *job-dating* développé pour tenter de faire face au problème de recrutement, il nécessite aussi une amélioration des conditions de son exercice.

2.7 La rémunération

Le salaire moyen des enseignants (élémentaire et secondaire) « *après 10 ou 15 ans d'ancienneté est au moins de 15 % inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE*¹⁹⁹ ». Un professeur des écoles coûte en moyenne 30,33 % moins cher que l'un de ses homologues des pays

197 *Regards sur l'éducation 2023*, OCDE, septembre 2023. Dans les pays de l'OCDE, les salaires effectifs moyens des enseignants âgés de 25 à 64 ans sont de 33 664 € par an au niveau élémentaire. En 2020, les salaires effectifs en France s'élevaient en moyenne à 31 769 €, ils étaient donc très inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

198 *Regards sur l'éducation 2023*, OCDE, septembre 2023.

199. *Regards sur l'éducation 2023*, OCDE, septembre 2023.

membres de l'OCDE et 53,73 % de moins qu'un allemand. De plus, la progression salariale pour tous les enseignants, quel que soit leur corps, est lente. Il faut en moyenne en France 35 ans pour obtenir la rémunération maximale contre 25 ans dans les autres pays de l'OCDE. Les milieux de carrière sont les plus désavantagés. Une étude du ministère a d'ailleurs montré que la satisfaction professionnelle était la plus basse dans cette tranche de la profession.

Les mesures prises à l'automne 2023 par le Gouvernement ne suffiront pas à combler l'écart salarial avec d'autres pays. Même si les enseignantes et enseignants peuvent bénéficier de primes selon leurs missions, celles-ci ne compensent pas la faiblesse des revenus, elles sont aléatoires, très différentes selon les niveaux d'enseignement et créent des inégalités conséquentes entre les enseignants. Ainsi, aux mesures salariales du Gouvernement de l'automne 2023 s'est ajouté le dispositif du Pacte. Le ministère propose aux enseignants et enseignantes volontaires des missions supplémentaires (remplacement, soutien...) contre indemnités. Ce dispositif fait débat dans le milieu professionnel et est largement critiqué par les organisations syndicales représentatives des personnels. Les mesures gouvernementales sont jugées insuffisantes, puisque le taux d'inflation actuelle de plus de 5 % absorbe de fait les augmentations prévues par le Gouvernement, ce qui limite les pertes mais sans permettre une revalorisation plus conséquente. L'ensemble des organisations syndicales

entendues en entretien soulève cette problématique et demande une revalorisation programmée sur plusieurs années.

Les AESH et contractuels voient quant à eux leur grille salariale rattrapée par le traitement minimum de la Fonction publique.

Revaloriser les enseignants et enseignantes a certes un coût budgétaire qui peut paraître élevé, compte tenu de la masse salariale que cela représente, mais cette revalorisation est nécessaire si on veut rendre ces métiers attractifs et permettre à l'école de répondre convenablement aux besoins en éducation de notre pays. Emmanuel Macron a promis aux enseignants et enseignantes une revalorisation à la hauteur de 6 milliards d'euros. En 2024, il représente 1,3 milliards d'euros pour la revalorisation dite « socle » et 1 milliard d'euros pour le Pacte. L'État paye l'absence de revalorisation sur plusieurs années. Selon un rapport du Sénat de juin 2022, les professeurs ont perdu de 15 à 25 % de leur pouvoir d'achat entre les années 2000 et 2020 du fait de la sous-indexation et du gel du point d'indice dans la Fonction publique. A noter qu'il y a un décrochage entre les autres agents de la Fonction publique et les enseignants et enseignantes en leur défaveur. Selon le même rapport du Sénat, le salaire net des enseignants « se rapproche de celui des brigadiers et gardiens de la paix ».

Le manque d'attractivité du métier d'enseignant est révélateur d'un métier en crise. Conditions de travail dégradées, insécurité grandissante, autocensure, perte de sens du métier, absence de reconnaissance professionnelle, rémunérations insuffisantes... Autant de questions

auxquelles il est urgent de répondre. Si les enseignantes et les enseignants, comme l'ensemble des personnels, sont engagés au quotidien pour accompagner les élèves sur le chemin de la réussite, le système éducatif doit profondément se transformer pour leur permettre d'exercer au mieux leur métier.

3. Focus sur d'autres métiers et personnels de l'éducation nationale

3.1 Les personnels de direction

a. Les directeurs et directrices d'école

L'École n'est pas, sur le plan réglementaire ou juridique, un établissement autonome et l'autorité hiérarchique relève de l'inspecteur de l'Éducation nationale. Les directeurs ou directrices veillent à « la bonne marche de l'école [...] » et n'ont pas d'autorité hiérarchique. Les enseignantes ou enseignants qui ont trois années d'ancienneté et qui sont inscrits sur la liste d'aptitude départementale après une formation à la fonction peuvent assumer des fonctions de direction d'école, sauf en cas de vacances de poste. Ils veillent au bon fonctionnement de l'école (accueil des élèves et des familles, répartition des moyens et organisation des services, favorisation du travail des équipes pédagogiques, veille à la sécurité de l'école...) avec le conseil des maîtres. Ils et elles exercent des responsabilités pédagogiques, d'animation, de coordination et ou de pilotage du projet d'école. Ils assurent les relations avec les parents d'élèves et avec la commune qui gère le budget et affecte les équipements scolaires.

Récemment, un décret est venu modifier le statut du directeur d'école, qui dispose désormais d'une « *autorité sur l'ensemble des personnes présentes dans l'école pendant le temps scolaire* », et ceci contre la volonté d'une partie des syndicats. Pour certains il s'agit de reconnaître cette fonction à l'école

qui désormais dispose d'une autorité fonctionnelle. Mais dans leur grande majorité, les enseignantes et enseignants sont contre le statut de directeur d'école, comme le montre encore une consultation du ministère de l'Éducation nationale en 2019. Ce statut va à l'encontre de la culture professionnelle de ce corps d'enseignants, qui repose sur la coopération pédagogique et non l'autorité. Il est surtout reproché au décret de ne pas apporter d'aide significative à la mission de direction ou pour le pilotage des écoles. La direction d'école est un travail qui reste complexe et demande une grande disponibilité pour des directeurs et directrices pas toujours déchargés à la hauteur des tâches à accomplir.

b. Les chefs et cheffes d'établissement du second degré responsables des établissements publics locaux d'enseignement.

Le chef d'établissement est l'autorité administrative hiérarchique supérieure dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Fonctionnaire d'État et mandaté par celui-ci, recruté par voie de concours souvent après une carrière d'enseignant, de Conseiller principal d'éducation (CPE) et de Conseiller d'orientation-psychologue, son rôle s'inscrit à l'interface de missions du service public d'éducation mais aussi de mise en œuvre des politiques locales d'éducation. Il est à la fois l'organe exécutif de l'établissement mais aussi le représentant de l'État dans l'établissement.

Depuis la transformation des établissements du second degré en Établissement public local d'enseignement, qui a accru leur autonomie le rôle et les missions du chef d'établissement se sont tout autant diversifiées que complexifiées.

Représentant de l'État dans les lycées ou collèges, le chef d'établissement est par délégation de pouvoir du ministre, sous l'autorité du recteur d'académie

et du directeur académique (DASEN). Il exerce son autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à disposition de l'établissement (personnels enseignants à l'exception des personnels techniques, ouvriers et de services, désormais gérés, depuis les lois de décentralisation, par les collectivités) mais aussi du fonctionnement régulier de l'établissement. Il assure la mise en place des enseignements conformément aux objectifs, horaires, et programmes définis par les instructions ministérielles et académiques. Il lui revient principalement de prendre des décisions relatives à l'orientation de chaque élève en lien avec le conseil de classe et les familles, mais aussi de veiller à la sécurité des personnels et élèves qui sont sous sa responsabilité.

En qualité d'organe exécutif de l'établissement, le principal de collège ou proviseur de lycée représente l'EPLE et préside son conseil d'administration et les autres organes (conseil de discipline, conseil de classe, conseil pédagogique, conseil des délégués pour la vie lycéenne...).

Les chefs d'établissements sont plus que jamais confrontés aux problématiques des territoires dans lesquels les établissements sont installés. Ils ont de plus en plus à gérer des problématiques plus ou moins prégnantes selon les territoires, et qui s'invitent dans les établissements scolaires tels que les violences, le communautarisme, la mixité scolaire. Il s'agit de

situations qui peuvent avoir un fort retentissement sur la vie et le fonctionnement de l'établissement.

L'autonomie des établissements mise en place avec la création des EPLE dans une dimension administrative et pédagogique devait être un levier permettant de compenser les inégalités scolaires et sociales liées aux territoires grâce à une adaptation des politiques d'établissements aux besoins locaux. A ce titre le chef d'établissement est compétent pour passer des conventions avec les partenaires de l'école. Aujourd'hui, les instruments qui permettent sa mise en œuvre, les projets d'établissements²⁰⁰, rédigés sous contrainte de moyens pédagogiques, (dotation horaire, contrainte de service des enseignants...), adoptés par le CA et préparé par le chef d'établissement et les équipes enseignantes pour sa partie pédagogique sont à nouveau questionnés. La Cour des comptes²⁰¹ voit dans le projet d'établissement, un instrument encore trop peu mobilisé, alors qu'il était prévu pour améliorer les modalités de pilotage des EPLE. Il devait permettre d'adapter le cadre scolaire national aux caractéristiques des élèves de l'établissement dans la perspective de la réussite scolaire. Le statut de chef d'établissement s'inscrit dans le cadre hiérarchique d'un système éducatif centralisé. Le chef d'établissement est donc chargé de faire appliquer les textes, même, par exemple, lorsqu'une nouvelle circulaire contredit la précédente.

²⁰⁰ Le projet d'établissement indique également les moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et associer les parents à ces objectifs. Il peut aussi prévoir la mise en place d'expérimentations, pendant 5 ans au plus et avec l'accord des autorités académiques. Service-public.fr.

²⁰¹ Mobiliser la communauté éducative autour du projet d'établissement. Cour des comptes, janvier 2023.

Les chefs d'établissement ont ainsi une très lourde responsabilité et leurs marges d'action pour favoriser les projets, les initiatives des équipes pédagogiques et la co-construction au sein d'un conseil pédagogique, restent très limitées.

3.2 Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)

« Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) sont devenus en quelques années le deuxième métier de l'Éducation nationale en termes d'effectifs »²⁰². Ils ont pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, et peuvent intervenir auprès d'eux au titre d'une aide individuelle, mutualisée ou de façon collective. Ils sont recrutés sur des contrats de droit public et interviennent sur tous les lieux et les temps scolaires (écoles, stages, sorties et voyages scolaires). Leurs effectifs ont augmenté de façon constante pour accompagner la demande croissante de scolarisation des élèves en situation de handicap (ESH) en milieu ordinaire mais restent insuffisants pour répondre aux besoins des élèves. Le nombre d'ESH entre 2004 et 2022 a progressé de 134 000 à 430 000, soit une hausse de 220 % en moins de 20 ans. Le rapport d'information du Sénat²⁰³ constate que « le rythme d'augmentation du nombre d'AESH est de l'ordre de 6 % à 7 % par an, le taux de croissance du nombre de notifications d'aide humaine est deux fois plus rapide, atteignant 12 %

à 13 % par an ». Véritable acteurs clés de la politique d'inclusion scolaire, les AESH permettent à l'école de s'adapter pour accueillir chaque élève, quels que soient ses besoins particuliers, et répondre aux objectifs fixés par la loi sur l'inclusion scolaire. Les conditions d'emplois des 130 000 AESH s'améliorent (revalorisations salariales, « cédésation » anticipée...). Mais ces accompagnants sur des emplois permanents sont souvent sur des emplois à temps incomplets et parfois sur plusieurs établissements ce qui rend leur situation précaire²⁰⁴. 98 % des AESH exercent à temps incomplet et avec une quotité moyenne de 62 %²⁰⁵. Des évolutions de statut pour réduire cette précarité sont à l'étude et lors de la conférence nationale sur le handicap qui s'est tenue en avril 2023 le ministère de l'Éducation nationale a proposé de fusionner les métiers d'AESH avec celui d'assistant d'éducation (AED) pour créer un nouveau métier appelé « accompagnant à la réussite éducative ». Il permettrait d'augmenter le nombre d'heures de travail des AESH et diminuer les temps partiels. Cette fusion pourrait constituer « un retour en arrière de dix ans » selon Cédric Vial, rapporteur du rapport d'information sur les modalités de gestion des AESH²⁰⁶. Ces métiers sont pour la communauté éducative des métiers avec des finalités et des compétences à mobiliser très différentes.

202 Modalités de gestion des AESH, pour une école inclusive. Sénat. Rapport d'information n° 568 (2022-2023), déposé le 3 mai 2023, M. Cédric Vial, sénateur, rapporteur.

203 Modalités de gestion des AESH, pour une école inclusive. Sénat. Rapport d'information n° 568 (2022-2023), déposé le 3 mai 2023, M. Cédric Vial, sénateur, rapporteur.

204 Rapport d'enquête n°2178, Rapport de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005. Assemblée nationale, M. Sébastien Jumel.

205 Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023. Ministère de l'éducation nationale, DEPP.

206 Modalités de gestion des AESH, pour une école inclusive. Sénat. Rapport d'information n° 568 (2022-2023), déposé le 3 mai 2023.

3.3 Les assistants d'éducation

Les 60 000 assistants d'éducation (AED) au sein des collèges ou lycées ont des fonctions s'assistante à l'équipe pédagogique et assurent des missions de surveillance et d'encadrement des élèves pendant le temps scolaire. Mais ils peuvent aussi encadrer des sorties scolaires, animer des centres de documentation ou participer à l'aide aux devoirs et faire du soutien pédagogique auprès des élèves en difficulté. Ils ont un rôle important dans l'action éducative, en faveur du vivre ensemble et de lutte contre le harcèlement scolaire. Comme les AESH, ils sont en situation de précarité professionnelle (66 % d'AED à temps incomplet) alors qu'ils jouent un rôle déterminant au sein des établissements. Recrutés en contrat à durée déterminée, ils ont depuis peu la possibilité d'être « cédésés » au bout de 6 ans d'ancienneté, et de rentrer progressivement dans les métiers de l'enseignement par la voie de la préprofessionnalisation, qui leur est ouverte depuis 2019.

3.4 Les personnels sociaux et de santé scolaire

La santé scolaire est au cœur des problématiques de réussite scolaire et d'accès à l'éducation à la santé, aux soins et au suivi individualisé, en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés ou appartenant à des familles fragilisées. Elle contribue au développement de l'école inclusive y compris pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les missions liées à la santé scolaire sont nombreuses, allant des dépistages obligatoires, de l'éducation à la santé, de l'accès aux soins, à la réponse sanitaire en cas d'épidémie. Elles reposent essentiellement sur des médecins scolaires, des infirmières, des assistants du service social (ASS) et des psychologues (PsyEN).

Les médecins et infirmiers, infirmières de l'Éducation nationale ont principalement pour mission d'assurer le suivi individualisé des élèves, la promotion de la santé, des actions spécifiques pour les médecins en direction de la communauté éducative lors de survenue d'événements graves dans la communauté scolaire. Les médecins sont affectés dans les directions départementales de l'Éducation nationale et les infirmières ou infirmiers dans les EPLE, et peuvent parfois intervenir dans les écoles de secteur.

Les assistants et assistantes de service social, contribuent à la prévention de l'échec scolaire, de l'absentéisme et du décrochage, à la protection de l'enfance et des mineurs en danger, à l'amélioration du climat scolaire...

Les psychologues de l'Éducation nationale contribuent, par leur expertise, à la réussite scolaire de tous les élèves, à la lutte contre les effets des inégalités sociales et à l'accès des jeunes à une qualification en vue de leur insertion professionnelle.

Différents rapports publics récents pointent le manque d'attractivité de ces métiers lié particulièrement à des mauvaises conditions d'exercice et à une faible reconnaissance comme le souligne l'académie de

médecine en 2017²⁰⁷. Les objectifs de santé scolaire se sont multipliés, alors que les effectifs de médecins scolaires étaient en diminution constante (1 400 en 2006 et près de 1 000 en 2016). La Cour des comptes relève que, « *bien que des crédits soient ouverts, un tiers des postes de médecins de l'éducation nationale (contractuels compris) sont vacants [...]* » et ajoute que « *le taux d'encadrement des élèves s'est dégradé de 20 % en cinq ans pour atteindre en moyenne nationale un médecin pour 12 572 élèves en 2018* »²⁰⁸. Un médecin peut avoir en charge de 2 000 à 46 000 élèves selon les territoires. Quant aux infirmières et infirmiers, « *le taux d'encadrement infirmier des élèves s'est redressé depuis plusieurs années pour s'élever à 1 300 élèves par personnel infirmier fin 2018* ».

La médecine scolaire est aujourd'hui sinistrée dans un contexte où « *La précarité sociale contribue à l'augmentation des risques sanitaires et des non-recours aux soins* »²⁰⁹. Les inégalités de santé entre élèves et entre les territoires sont criantes²¹⁰.

Alors que les « *les besoins de santé des élèves sont grandissants* »²¹¹, les missions fondamentales de la santé scolaire ne sont pas assurées régulièrement. La Cour des comptes constate que les taux de réalisations de la visite obligatoire de la sixième année de l'enfant réalisée par le médecin scolaire « *déterminante au moment du début des apprentissages* », a chuté de 26 % entre 2013 et 2018, taux déjà historiquement bas, à 18 %. « *Moins*

d'un enfant sur cinq en bénéficie alors qu'elle est en principe universelle ». Ce taux moyen recouvre de fortes disparités.

Tous ces personnels concourent à la réussite des élèves et à leur bien-être. Lors des déplacements dans les établissements, tous ont évoqué cette problématique, d'autant plus forte depuis la crise COVID, qui a fait apparaître un mal être pour de nombreux élèves. Aujourd'hui, il est nécessaire à tous ces personnels de pouvoir mieux se concerter, travailler en équipe, croiser les regards sur les élèves... Mais ils font part du manque de temps et du manque de reconnaissance pour le faire correctement ; un constat partagé par les organisations syndicales auditionnées.

4. Les familles et les associations de parents d'élèves

4.1 Une relation de confiance variable entre l'École et les parents d'élèves

Dans de nombreux avis²¹², le CESE a régulièrement souligné la nécessité d'une relation de confiance entre les parents d'élèves et l'École pour contribuer à la réussite de tous et toutes, améliorer le climat scolaire, etc. Le contact entre l'École et les parents est important. Il est facilité à l'école maternelle et se distend par la suite du fait de l'âge et de l'organisation de l'École. Leur place à l'École et leurs droits en lien avec leur rôle éducatif sont reconnus par des dispositions réglementaires énoncées

207 La médecine scolaire en France. Académie de médecine, rapport adopté le mardi 24 octobre 2017.

208 Les médecins et les personnels de santé scolaire. Cours des comptes, avril 2020.

209 Pour des élèves en meilleure santé. Cese 2018, Jean-François Naton et Fatma Bouvet de la Maisonneuve.

210 Pour des élèves en meilleure santé. Cese 2018, Jean-François Naton et Fatma Bouvet de la Maisonneuve.

211 Rapport d'information présenté par la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire sur la médecine scolaire et la santé à l'école. Présenté par M. ROBIN REDA, rapporteur spécial. Mai 2023.

212 Favoriser la réussite scolaire, avis avec rapport du CESE dont la rapporteure est Claude Azéma, octobre 2002. Les inégalités à l'école, avis avec rapport dont le rapporteur est M. Xavier Nau, septembre 2011, page 89 du rapport, Une école de la réussite pour tous, avis dont la rapporteure est Mme Marie-Aleth Grard, mai 2015, pages 78, 79 et 80.

dans le Code de l'éducation : droit d'information sur le suivi de la scolarité et du comportement scolaire de leurs enfants, droit de réunion s'exerçant dans le cadre de réunions collectives ou de rencontres individuelles, droit de participation par leurs représentants, membres ou non d'une association, élus ou désignés pour siéger dans les instances des écoles et des établissements scolaires.

Toutefois, l'exercice de ces droits est inégal selon les écoles et les établissements scolaires. Des dispositifs ont été mis en place comme « *La mallette des parents* »²¹³ pour faciliter le dialogue entre les parents et l'École. Des outils, comme l'espace numérique de travail²¹⁴ (ENT) peuvent y contribuer mais exigent davantage d'accompagnement voire de formation pour que leur prise en main soit efficace, comme l'ont souligné les associations de parents d'élèves entendus en entretien. Selon Pierre Perier, « *les parents les plus privilégiés sont surpris pour contrôler tout ce qui peut peser sur la scolarité de leurs enfants* »²¹⁵. En effet, les parents

des milieux favorisés ont en général un niveau d'études leur permettant de discuter plus facilement avec les enseignantes et enseignants de leur enfant. Ils connaissent le fonctionnement du système scolaire dans lequel ils n'ont pas connu de difficulté majeure, lorsqu'ils étaient eux-mêmes des élèves. Ils peuvent ainsi plus facilement aider leurs enfants dans leur parcours scolaire.

La situation est en général inverse pour les parents des milieux défavorisés. Il ne s'agit pas, loin s'en faut, d'une démission de leur part mais plutôt d'une très grande difficulté à surmonter leurs appréhensions vis-à-vis de l'institution et de ses représentants. Certains d'entre eux sont même confrontés à des difficultés de communication d'ordre linguistique. Les évolutions des méthodes pédagogiques et des contenus enseignés, différents de ce qu'ils ont appris eux-mêmes, leur rendent plus difficile le suivi de la scolarité de leur enfant. Ces obstacles font que l'École peut devenir pour certains parents un lieu d'arbitraire. Parcours cristallise ce ressenti où des parents « ont le sentiment que tout leur échappe »²¹⁶. Bien sûr,

²¹³ Ce dispositif propose des outils que les équipes éducatives utilisent pour animer la discussion avec les familles. Elle est accessible à tous sur un site régulièrement alimenté par de nouvelles ressources

²¹⁴ Un espace numérique de travail (ENT) désigne un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur des ENT et par ses annexes. Il constitue un point d'entrée unifié permettant à l'utilisateur d'accéder, selon son profil et son niveau d'habilitation, à ses services et contenus numériques. Il offre un lieu d'échange et de collaboration entre ses usagers, et avec d'autres communautés en relation avec l'école ou l'établissement. Pronote est l'outil le plus utilisé par les établissements.

²¹⁵ Entretien de Pierre Perier, sociologue et professeur à l'université Rennes-II, dans le journal *Le Monde*, 18 janvier 2024.

²¹⁶ Entretien de Pierre Perier, sociologue et professeur à l'université Rennes-II, dans le journal *Le Monde*,

toutes les nuances existent entre ces deux extrêmes, ce qui contribue à faire de la rencontre entre les parents et l'école une question toujours singulière. Les difficultés rencontrées par des parents les amènent parfois à se tourner vers des offres privées (coaching pour l'orientation, soutien scolaire...). On assiste ainsi à une marchandisation de l'accompagnement à la scolarité. La lutte contre les inégalités à l'École impose à l'Éducation nationale de répondre aux difficultés des familles. Favoriser la rencontre entre les parents d'élèves, notamment ceux en difficulté, et l'équipe éducative est une des réponses. Toutefois, des alternatives aux outils numériques doivent être préservées, notamment sous forme de rendez-vous, de salle des parents, de réunions collectives, en particulier pour les parents vivant des situations de précarité. Les associations de parents d'élèves peuvent jouer un rôle important dans ce lien entre l'École et tous les parents.

4.2 Les parents d'élèves, acteurs clés de la démocratie scolaire

Les parents d'élèves constituent des acteurs clés de la démocratie scolaire²¹⁷. Leurs représentantes et représentants peuvent s'impliquer dans la vie de l'établissement et de l'école par leur participation aux instances de direction en lien avec les autres membres de la communauté éducative. Ils et elles sont élus au cours de la semaine de la démocratie scolaire, sixième semaine après la rentrée scolaire de septembre, au cours de laquelle se déroulent également les élections aux conseils des déléguées et délégués pour la vie

lycéenne (CVL). Les élections s'effectuent avec un kit de communication proposé par le ministère mais, en pratique, la mobilisation dépend du travail de terrain effectué par les associations toute l'année, de l'implication du responsable de l'établissement scolaire ou encore de la communication réalisée par la commune d'implantation sur les panneaux d'information. La participation à ces élections reste faible : autour de 21 % pour les 5 dernières élections²¹⁸. La faiblesse de cette participation interroge sur les moyens mis en œuvre, en particulier en termes de communication, sur la réalité des enjeux perçus par l'ensemble des parents d'élèves, sur leur capacité à peser dans les instances que sont les conseils d'école, conseils de classe ou conseils d'administration mais aussi sur la reconnaissance de l'engagement des représentantes et représentants des parents d'élèves. Lors de son entretien²¹⁹, Grégoire Ensel a souligné que, si la participation des représentantes et représentants des parents était satisfaisante dans le primaire, c'est moins le cas au collège et au lycée, avec, par exemple, des conseils de classe à 14 h ou des conseils de discipline à des horaires ne facilitant pas la participation des parents.

18 janvier 2024.

217 Renforcement de la participation aux élections des instances à gouvernance démocratique, avis du CESE dont le rapporteur est Thierry Cadart, décembre 2021.

218 Années scolaires 2019-2020 à 2023-2024.

219 Entretien de Grégoire Ensel, président de la FCPE, association de parents d'élèves, avec la rapporteure, juillet 2023.

Les représentantes et représentants des parents d'élèves participent aux conseils d'école pour les écoles maternelles²²⁰ et élémentaires, et aux conseils d'administration²²¹, pour les établissements du second degré. Mais la réalité de cette participation est très variable. Lors de son entretien, le représentant de la FCOPE pose la question d'un véritable statut des représentantes et représentants de parents d'élèves pour faciliter leur participation à la vie démocratique scolaire. Ces instances ne sont pas toujours des lieux de débat constructif. La prise de parole des parents est en effet une question délicate : elle est soit vécue comme une intrusion dans le domaine pédagogique réservé aux professionnels que sont les enseignantes et les enseignants, soit inexistante du fait d'une certaine autocensure.

4.3 La place de l'École dans son environnement pour faciliter la relation avec les parents et les familles

Une manière de dédramatiser les rencontres entre les professionnels de l'éducation et les parents et les familles serait sans doute, qu'en dehors des heures et des périodes

scolaires, les établissements scolaires puissent être utilisés comme des lieux de vie sociale. Cela existe dans certains endroits. Une telle utilisation présente deux intérêts : le premier est de permettre à un certain nombre de parents de pouvoir entrer dans les lieux scolaires sans que leur soit renvoyée à chaque fois l'image de l'échec scolaire de leur enfant. Le second est de permettre aux collectivités d'investir d'autant plus facilement dans des locaux de qualité que leur utilisation sera plus large. La priorité doit cependant être clairement mise sur l'utilisation scolaire des locaux.

L'espace parents de l'école ou de l'établissement scolaire constitue un lieu essentiel pour instaurer un véritable dialogue avec les familles sur la scolarité de leur enfant ou sur des questions sociétales (la santé, et plus particulièrement les addictions, l'alimentation, le sommeil, etc.). La communauté éducative peut s'appuyer sur le vade-mecum réalisé avec les fédérations de parents d'élèves pour faciliter la mise en œuvre de ces espaces. La mise en place systématique de ces espaces semblant loin d'être appliquée, le CESE l'a déjà recommandé²²².

²²⁰ Le conseil d'école est constitué pour une année scolaire. Il se réunit au moins une fois par trimestre.

Il vote le règlement intérieur de l'école et adopte le projet d'école. Il établit le projet d'organisation pédagogique de la semaine scolaire. Il donne son avis et fait des suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur toutes questions qui intéressent la vie de l'école, notamment l'intégration des enfants en situation de handicap, les activités périscolaires, la restauration scolaire, l'hygiène scolaire, la sécurité des enfants.

²²¹ Le conseil d'administration se réunit en séance ordinaire à l'initiative du chef d'établissement au moins trois fois par an. Il adopte le projet d'établissement, le règlement intérieur et le budget. Il donne son accord sur le programme de l'association sportive, sur les principes du dialogue avec les parents d'élèves. Il délibère sur les questions relatives à l'hygiène, la santé et la sécurité. Il donne son avis sur les principes de choix des manuels et outils pédagogiques, sur la création d'options et de sections, etc.

²²² Cette préconisation est issue de la contribution de la commission ECC du CESE au Rapport annuel sur l'Etat de la France de 2018.

Le lien entre les parents et l'école doit être confortée ce qui implique la confiance et l'écoute réciproque.

5. Le rôle et la place des associations et des mouvements

Assurer la réussite à l'École de tous et toutes nécessite une approche éducative plus globale prenant en compte l'ensemble des acteurs éducatifs afin de garantir une véritable continuité éducative²²³ auprès des jeunes concernés. Les partenariats noués avec les associations témoignent de la nécessité d'ouvrir l'École sur son environnement. En effet, certains de ces acteurs s'occupent parfois plus longtemps de certains enfants que l'école elle-même, que ce soit dans l'organisation d'une journée, d'une semaine ou d'une année scolaire. Cette réalité est souvent méconnue. En effet, une partie des inégalités qui se jouent à l'école, dans le rapport au savoir scolaire se jouent à l'extérieur de l'école. On sait notamment que les dispositions culturelles cognitives que les jeunes acquièrent notamment dans leur milieu familial ou dans les espaces d'éducation non formelle conditionnent aussi leur rapport au savoir scolaire, aux attendus de l'école, souvent trop implicites. Pour assurer cette continuité éducative, il est nécessaire de mieux réfléchir à la complémentarité entre l'ensemble des acteurs éducatifs qui travaillent, au quotidien, aux côtés des enfants. Cette complémentarité devait plutôt reposer sur des projets co-construits que sur le recours à des prestations.

L'accueil des élèves en dehors du temps scolaire est assuré à 45 % par les associations et à 55 % par les collectivités territoriales.

Le ministère de l'Éducation nationale entretient des partenariats avec un grand nombre d'associations et de mouvements qui participent à la vie des écoles et des établissements scolaires pendant ou en dehors du temps scolaire. Ces associations et mouvements ont notamment développé une expertise et un savoir-faire importants dans de nombreux domaines, en particulier les activités sportives, artistiques, culturelles, de loisirs, les « éducation à » (éducation à la citoyenneté, au développement durable, à la vie affective, relationnelle et sexuelle, à la santé, éducation artistique et culturelle, recherche pédagogique, etc.). Des associations sont, pour certaines, à la tête d'importants réseaux territoriaux. Leurs structures régionales, départementales et locales peuvent être sollicitées pour participer à la mise en place d'activités de qualité, qu'elles soient périscolaires, extrascolaires ou sur le temps scolaire. Les associations qui proposent des activités éducatives complémentaires aux enseignements dans le respect des projets d'école et d'établissement peuvent demander l'agrément (soit au niveau national, soit au niveau académique) du ministère chargé de l'Éducation nationale. Il s'agit alors des associations agréées. Parmi les associations partenaires de l'École, on trouve des associations familiales et celles de l'éducation populaire. D'ailleurs, dans son avis *L'éducation populaire, une exigence du XXI^e siècle*²²⁴, le CESE rappelle les liens anciens entre

²²³ Entretien avec M. Arnaud Tiercelin, vice-président CNAJEP et directeur des relations institutionnelles et partenariales de la Ligue de l'enseignement, mars 2024.

²²⁴ Avis *L'éducation populaire, une exigence du XXI^e siècle*, rapporté par MM. Christian Chevallier et Jean-Karl Deschamps et adopté par le CESE le 28 mai 2019, page 16.

l'Éducation nationale et l'éducation populaire. Dès l'origine, ce sont en effet très largement des liens de complémentarité entre « scolaire » et « périscolaire ».

Pour mener à bien la continuité éducative, l'outil majeur est le projet éducatif territorial (PEdt), un projet partagé au niveau territorial par les différents acteurs mais dont les conditions de mise en œuvre ne sont pas aujourd'hui suffisantes, notamment du fait d'un manque de portage politique. Il est utile aujourd'hui de repenser le PEdt afin de lui redonner l'ambition de contribuer à la réussite de tous et toutes et de fabriquer du commun.

6. Le rôle et la place du monde professionnel à clarifier

L'article 1^{er} du code de l'éducation fixe à l'École une responsabilité en matière d'insertion sociale et professionnelle en disposant que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* »²²⁵.

Cette responsabilité est également réaffirmée par la loi pour la refondation de l'école (2013), dont le socle commun de connaissances et de compétences et de culture doit garantir à chaque élèves la construction d'un avenir professionnel²²⁶.

Les relations entre l'École et les entreprises et le monde

professionnel dans son ensemble, se sont ainsi renforcées au fil des années en réponse, en particulier, aux besoins de l'économie, de l'évolution des compétences et d'élévation des niveaux de qualification nécessaires pour répondre aux enjeux liés aux transitions environnementale et numérique mais aussi en raison des missions mêmes de l'École, dont celle de préparer les élèves à leur insertion professionnelle. Les stages de sensibilisation aux métiers ou au milieu professionnel, les périodes de formation en milieu professionnel ou les stages de formation en entreprise font partie intégrante de la formation initiale des élèves dans l'enseignement scolaire, avec des objectifs et conditions de mise en œuvre bien distincts. Cela relève d'une mission de service public de l'éducation. La découverte du monde du travail, par le biais des stages d'observation, doit être intégrée à la réflexion pédagogique des établissements. Tous les élèves ne disposent pas de réseaux familiaux pour trouver une entreprise, association ou administration d'accueil. Divers dispositifs sont mis en œuvre dans les territoires par différents acteurs comme des conseils régionaux, les chambres consulaires, qui aident des jeunes à trouver des lieux de stages, comme l'a expliqué Mme Fossaert lors de son entretien²²⁷. De nombreuses initiatives d'entreprises au niveau national et territorial y concourent par le biais de campagne de sensibilisations et

²²⁵ Art. L111.1 du Code de l'éducation.

²²⁶ Art. L122.1.1 du Code de l'éducation.

²²⁷ Entretien de Mme Joséphine Fossaert, directrice des Affaires Institutionnelles, CCI France, mercredi 6 mars 2024.

d'outils incitant les entreprises à accueillir les stagiaires (par exemple : opération nouvelle « accueillir plus de stagiaires c'est aussi notre affaire²²⁸ »). Les actions de partenariat peuvent être mises en œuvre sous la forme de soutien, de parrainage, d'actions de sensibilisation, de promotion, d'aides diverses ou de fourniture de « kit pédagogique », de visites d'entreprise, de rencontres avec des professionnels, d'accueil d'élèves en stage 3^e ou en période de formation en milieu professionnel, d'accueil en stage de personnels de l'Éducation nationale. Il est aussi assuré par des associations ou réseaux d'établissements.

La découverte des métiers, dans le cadre du parcours avenir²²⁹, vise à informer toutes et tous les élèves. Elle s'organise du collège au lycée à travers des activités qui s'appuient sur des rencontres avec des professionnels dans les établissements²³⁰, des visites d'entreprise, mais aussi à travers des stages d'observation en milieu professionnel obligatoire pour tous les élèves de la classe de troisième²³¹. L'avis du CESE sur l'orientation des jeunes invitait à ce que ces périodes de découverte du milieu professionnel soit accessible à tous les élèves de collège et lycée quel que soit leur classe et leur voie de formation. Les choix d'orientation restent trop souvent déterminés par l'environnement immédiat des élèves qu'il soit social ou familial²³². Ces stages visent à donner aux élèves le même niveau de connaissances sur les métiers,

leurs évolutions et les formations qui y préparent. L'offre de stages est inégale selon les territoires et le réseau social dont disposent les familles. De plus, imposer les mêmes périodes de stages à tous les élèves rend difficile l'accès à un stage. Cette situation donne à l'Éducation nationale une responsabilité particulière pour que ces stages soient bénéfiques et accessibles à tous les élèves. Le développement des stages jusqu'au lycée d'enseignement général nécessite un partenariat avec les acteurs du monde professionnel. Les stages de découverte ne sont pas à confondre avec les dispositifs d'alternance de la formation professionnelle : sous contrat de travail avec l'apprentissage ou sous statut scolaire avec les périodes de formation en milieu professionnel, l'alternance « École-entreprise » pose comme principe que la formation se déroule non seulement au lycée ou CFA mais aussi en milieu professionnel.

Les besoins en termes de diplômes et de métiers sont construits dans le cadre d'un partenariat étroit entre les professionnels de l'éducation et les spécialistes des secteurs professionnels et des métiers²³³. Les nombreuses relations qui existent entre l'école et le monde professionnel (grands groupes, PME, branche professionnels, associations, organisations professionnelles diverses) se structurent plus particulièrement au niveau national dans des instances dans le cadre de la politique de certification du ministère ou des actions formalisées

228 Dispositif mis en œuvre par le MEDEF. Entretien de la rapporteure avec M. Gauvain le 6 mars 2024.

229 Parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel prévu par l'article L. 331-7 du code de l'éducation.

230 <https://www.education.gouv.fr/la-decouverte-des-metiers-au-college-de-la-classe-de-cinquieme-la-classe-de-troisieme-378233>

231 <https://eduscol.education.fr/623/sequence-d-observation-en-milieu-professionnel-pour-les-eleves-de-3e>

232 Audition le 12 juillet 2023, au CESE devant la commission ECC, de M. Patrice Caro, professeur de géographie à l'université de Caen Normandie et de M. Olivier David, professeur des universités à l'université de Rennes 2

233 <https://eduscol.education.fr/848/les-commissions-professionnelles-consultatives>

dans des accords-cadres et des conventions de coopération et au niveau local dans les académies et les établissements scolaires au travers d'actions en partenariat avec leur environnement local. Les partenariats se traduisent notamment par la mise en réseaux d'acteurs, la mise en place d'instances d'échanges et de consultation, et la réalisation d'événements communs (Semaine École-entreprise, Semaine de l'industrie, Semaine de l'économie sociale et solidaire, semaine de l'artisanat, etc.), des actions académiques et locales portées par des établissements et le monde professionnel environnant, ou la production commune de ressources pédagogiques. C'est un objectif national partagé par le ministère de l'Éducation nationale et le monde professionnel et relayé sur l'ensemble du territoire.

Dans un récent rapport²³⁴, l'inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche, notait qu'à la faveur de plusieurs évolutions législatives et de réformes, dont la réforme territoriale qui a confié la compétence de la relation éducation-économie à la région académique, mais aussi le transfert de la compétence de l'information des élèves à la Région, ou le développement de l'apprentissage dans les lycées professionnels et l'obligation de formation des 16/18 ans, la relation éducation-économie devient un axe majeur de la politique

régionale académique. Le rapport d'inspection suggère de renforcer le pilotage et la structuration de la relation pour la rendre effective au niveau des territoires, notamment avec les acteurs locaux et les instances telles que les comités locaux école-entreprise (CLEE). Alors qu'une réforme de l'enseignement professionnel est mise en œuvre, Daniel Bloch qui a proposé, en 1985, la création du baccalauréat professionnel, suggère de « *redonner sens à un dialogue respectueux et direct entre le monde de l'école et le monde de l'entreprise, un dialogue stratégique aujourd'hui inexistant, afin de dégager une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises* »²³⁵.

7. Le rôle des collectivités territoriales

La place et le poids des collectivités territoriales dans le service public d'éducation a évolué au fil du temps et plus particulièrement depuis les années 1980 avec les opérations de décentralisation d'une partie des compétences en matière d'éducation. Les communes, intercommunalités, départements et régions participent de plus en plus au fonctionnement de l'éducation nationale avec pour l'essentiel des compétences relatives à la prise en charge des conditions matérielles de l'enseignement (bâtiments, équipements, dépenses

²³⁴ Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, madame la ministre déléguée chargée de l'Enseignement et de la Formation professionnels, Quinze propositions pour consolider la relation entre l'école et le monde économique N°22-23 039A – mars 2023.

²³⁵ <https://www.cafepedagogique.net/2023/04/06/daniel-bloch-pour-une-alliance-École-entreprises/>

de fonctionnements) et de transport scolaire²³⁶. Aujourd'hui les collectivités territoriales interviennent à hauteur de 30 % des dépenses dans le total des dépenses publiques pour l'enseignement scolaire²³⁷. Leur participation croissante dans le secteur scolaire les incite « à exprimer une volonté forte de dépasser le rôle de « prestataires » issu des premières lois de décentralisation, pour participer à la définition de projets éducatifs et à leur conception. Cette demande de co-construction se heurte toutefois à la complexité des instances consultatives ou décisionnelles existantes, qui semblent freiner l'ambition d'une articulation

réelle et sérieuse, ou à des postures de prudence qui contraignent un rôle plus prégnant des collectivités »²³⁸ constate le rapport de l'IGEN relatif à l'articulation des compétences des collectivités territoriales et de l'État en matière scolaire. Ayant une bonne connaissance de leur territoire, des besoins de leur population, de leurs difficultés, les collectivités territoriales ont un rôle particulier à jouer dans la lutte contre les inégalités et pour favoriser les mixités. C'est pourquoi il est nécessaire de penser une meilleure complémentarité des politiques publiques entre le rôle de l'État et celui des collectivités territoriales.

B. L'importance de la qualité du temps scolaire

1. La qualité du temps scolaire

Il est impossible de parler de l'École sans aborder la question des conditions de scolarisation offertes aux élèves et des contenus qui y sont enseignés. La réussite ou l'échec scolaire se joue principalement dans la classe. Elle se conjugue avec d'autres facteurs dont les conditions de vie de l'élève, son vécu familial, son temps de transport, ses activités sportives, culturelles et de loisirs, etc.

Eric Charbonnier et Marco Oberti mettent en garde : on interroge plus souvent « l'organisation du temps scolaire que ce qui se passe pendant le temps scolaire²³⁹ ». Si la fonction principale de l'École est de permettre

à tous les élèves d'apprendre, elle doit s'intéresser mieux à ce que les élèves apprennent pendant les heures de classe et à identifier, pour y remédier, ce qui les met en difficulté.

La durée d'apprentissage peut varier de 20 % entre les élèves selon que les établissements accueillent des élèves favorisés ou défavorisés. Le climat scolaire de l'école ou de l'établissement joue également un rôle sur les conditions d'enseignement. Il n'est pas aujourd'hui démontré un lien de causalité entre le climat scolaire et les résultats scolaires. Les travaux scientifiques en la matière restent partagés²⁴⁰. Par contre il en a sur le comportement des élèves et

236 Pour le détail de la répartition des compétences et des financements, voir le chapitre « Des compétences et des financements partagé ».

237 *ibid*

238 Rapport thématique 2021, Articulation des compétences des collectivités territoriales et de l'État dans les politiques nationales et territoriales de l'enfance, de l'éducation et de la jeunesse. n° 2021-207 - mars 2022

239 Audition au CESE de M. Eric Charbonnier, analyste éducation, OCDE et de M. Marco Oberti, Professeur des universités à Sciences-Po Paris, sociologue.

240 Conférence de comparaisons internationales « Bien être à l'école », dossier de synthèse de l'Unesco, novembre 2023.

pèse moins sur les jeunes les plus favorisés.

La question du rapport au savoir des élèves est un enjeu central pour promouvoir la réussite de toutes et tous. Elle devrait être une préoccupation plus importante du système éducatif dès l'école maternelle et tout au long du parcours scolaire. Apprendre suppose des démarches d'apprentissage adaptées aux élèves. La pédagogie est un outil précieux pour les enseignantes et les enseignants, notamment dans la lutte contre les inégalités. Les résultats des élèves peuvent conduire à interroger les démarches mises en œuvre. Par exemple, la France consacre 37 % de temps à l'écrit pour un résultat moins bon que des pays de l'OCDE qui y consacrent moins de temps. Les études du ministère de l'Éducation nationale indiquent que 83 % des élèves maîtrisent suffisamment les bases au début du CE1. Seulement 75 % des élèves écrivent de manière satisfaisante au CE1. Ces résultats montrent qu'il faut être vigilant à une survalorisation de la lecture au détriment de l'écrit.

L'École a la responsabilité de mettre en place, pendant le temps scolaire, les orientations qui lui sont fixées (objectifs, programmes, missions des personnels...), les structures de scolarisation (organisation des écoles et établissements, composition des classes, effectifs par classe, recrutements des personnels...), les dispositifs (liberté pédagogique, travail en équipe, élaboration de projets, partenariats...) qui vont permettre de favoriser la réussite de tous et toutes et de lutter contre le déterminisme social. La qualité du

temps scolaire dépend, en outre, de dynamiques plus globales. Certains dispositifs considérés à tort comme annexes aux enseignements, tels que les modules d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS), contribuent significativement à la qualité du temps scolaire, en instituant un climat social et scolaire inclusif et respectueux qui favorise la prise de confiance en soi et l'épanouissement des élèves. Les temps de formation continue sont aussi des espaces privilégiés pour acculturer les enseignantes et enseignants à ces enjeux et les accompagner dans leurs changements de pratiques et dans l'intégration, de manière transversale, de toutes ces questions dans leur enseignement. L'aspect relationnel de l'EVARS peut amener à des évolutions positives dans les relations entre enfants et entre adultes et enfants, qui s'en ressentiront sur le climat scolaire.

Pour que « *la qualité du temps scolaire* » contribue à l'objectif de réussite scolaire de toutes et tous, le regard porté sur les élèves est important. L'École et ses acteurs doivent croire en la capacité de réussite de tous les élèves et que ceux-ci le sachent. Il faut leur donner confiance en eux, dans leur capacité à apprendre et à progresser. Il faut leur permettre d'apprendre de leurs erreurs. Le statut de l'erreur est toujours un des points faibles du système éducatif français. Il est aussi important d'aiguiser leur curiosité, leur envie d'apprendre et de développer leur esprit critique facteur d'émancipation.

Il est important de s'appuyer sur l'expertise professionnelle des enseignantes et des enseignants et il est nécessaire de tenir compte aussi des travaux de la recherche.

2. Les différents temps de scolarité et de vie

Les élèves du système éducatif français passent beaucoup de temps à l'école. En effet, en France, le temps total d'instruction obligatoire dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire, réparti sur neuf années d'études, est évalué à 8 192 heures par l'OCDE, soit un temps plus élevé que la moyenne des pays membres de l'OCDE qui s'élève à 7 634 heures²⁴¹.

Toutefois, cela ne signifie pas que les enfants soient égaux en termes d'équilibre entre le temps dédié à la scolarité et les autres temps de vie, notamment ceux dédiés aux activités sportives, de loisirs, culturels, sociaux ou encore familiaux. Le débat est récurrent en France sur l'adaptation des rythmes scolaires (organisation de la journée, de la semaine et zonage des vacances) au rythme biologique des élèves. Des temps qui doivent aussi prendre en compte le rythme de vie des familles.

Les élèves sont d'ailleurs les premières et les premiers à le soulever. En effet, lors de la visite d'une délégation de la commission Éducation, Culture et Communication auprès des élèves des collèges Marie Curie et Gérard Philippe à Paris²⁴², établissements relevant du

Réseau d'éducation prioritaire, les collégiens et les collégiennes ont souligné leur volonté de rencontrer d'autres élèves de milieux différents, ainsi que l'importance des activités mises en place. Il s'agit en particulier d'activités sportives (section rugby), culturelles notamment grâce à la pratique de plusieurs langues, de sorties organisées et de séjours scolaires. Ils et elles ont ainsi conscience de l'importance de l'apport de ces activités en parallèle aux enseignements. Cependant, les élèves ont insisté sur la pression de l'école, la longueur des journées qui sont suivies des heures de devoirs à faire à la maison, et leurs conséquences sur leur bien-être, en particulier pour les élèves les plus en difficulté. Les devoirs à la maison restent une source d'inégalités car tous les élèves ne disposent pas des mêmes ressources matérielles ni de l'accompagnement nécessaire pour les faire. Le dispositif « devoirs faits » mis en place est censé y répondre. Le sujet des devoirs reste controversé car des familles les jugent utiles. Il serait nécessaire que l'Éducation nationale interroge mieux cette problématique.

Ce constat est d'ailleurs partagé voire intensifié par les lycéens et les lycéennes délégués du Lycée polyvalent Raymond Queneau à Yvetot, également rencontrés par la délégation de la commission²⁴³. Ils et elles ont en effet fait part de leur état de fatigue lié tant aux trajets pour venir au lycée (plus de deux heures de trajet quotidien pour beaucoup), qu'à l'importance du nombre d'heures de cours par jour et de journées

241 Regards sur l'Éducation 2023 – Note Pays : France, OCDE, septembre 2023.

242 Déplacement d'une délégation de conseillères et de conseillers de la commission Éducation, Culture et Communication du CESE : rencontre et échanges avec les communautés éducatives des collèges Marie-Curie et Gérard Philippe, Paris XVIIIème, le 5 octobre 2023.

243 Déplacement d'une délégation de conseillères et de conseillers de la commission Éducation, Culture et Communication du CESE : rencontre et échanges avec la communauté éducative du Lycée polyvalent Raymond Queneau à Yvetot, en Seine-Maritime, le 12 octobre 2023.

d'enseignement (six jours sur sept) ou encore aux devoirs à faire à la maison. Ils et elles ont évoqué la difficulté, voire l'impossibilité, de poursuivre des activités sportives, culturelles, de loisirs en parallèle à leurs études et à la préparation du baccalauréat. Les lycéens et les lycéennes du Lycée Raymond Queneau et sa communauté éducative ont insisté sur le stress engendré, le décrochage scolaire qui peut en résulter, y compris chez les bons élèves, mais aussi sur la dégradation de la santé mentale des élèves, déjà fortement impactée par la crise de la COVID-19. Ces difficultés sont d'ailleurs exacerbées chez les élèves en difficulté, qui ne disposent pas forcément de soutien familial ou d'appui extérieur pour les aider.

L'enjeu des rythmes scolaires reste d'actualité et l'absence de consensus sur les rythmes scolaires a conduit à l'adoption, depuis 2008, de trois réformes successives, dont les impacts respectifs créent encore des divergences.

En janvier 2013, le temps scolaire dans les écoles primaires est modifié²⁴⁴. C'est le retour à la semaine de quatre jours et demi qui avait été supprimée par une réforme précédente datant de 2008²⁴⁵.

L'objectif de la réforme de 2013 était d'étaler les apprentissages fondamentaux sur cinq matinées au lieu de quatre. La durée de la journée de classe était également réduite pour prévenir la fatigue des élèves. En parallèle, la réforme prévoyait la mise en place d'activités périscolaires – sportives, culturelles et artistiques – sur le temps dégagé afin de contribuer au développement et à l'épanouissement des jeunes élèves.

Ce temps dégagé en fin de journée ou Temps d'activité périscolaire (TAP) était à la charge des municipalités. Il pouvait être organisé dans le cadre d'un Projet éducatif territorial (PEDT)²⁴⁶, qui associe à la collectivité territoriale l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation comme les associations ou encore les institutions culturelles et sportives. En juin 2017, un décret²⁴⁷ permet aux communes de revenir à la semaine de quatre jours. Ce décret est accompagné d'un « *Plan mercredi* » visant à garantir aux enfants un accueil de loisir le mercredi, en particulier dans les communes ayant opté pour la semaine de quatre jours. L'objectif est ainsi de proposer aux enfants des activités périscolaires de qualité le mercredi afin de favoriser l'accès

244 Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

245 La mesure consistait à supprimer les cours du samedi matin, sans report des heures de classe sur les autres jours de la semaine. Les heures de classe étaient prévues alors sur quatre jours.

246 Mentionné à l'article L551-1 du code de l'éducation, le projet éducatif territorial (PEDT) formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs. Ce projet relève, à l'initiative de la collectivité territoriale compétente, d'une démarche partenariale avec les services de l'État concernés et l'ensemble des acteurs éducatifs locaux.

247 Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017 relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.

à la culture et au sport, et de lutter contre les inégalités sociales en évitant que ceux issus de milieux défavorisés restent chez eux le mercredi. Malgré tout, l'objectif double de la réforme de 2013, qui était à la fois de favoriser un apprentissage moins dense mais également de permettre la mise en place d'activités périscolaires sportives, culturelles et artistiques, est en partie vidé de sa substance.

La question de la conciliation des temps de vie des élèves, de l'articulation des temps d'apprentissage avec ceux de loisirs, sportifs et culturels, avec les temps de vie et de travail des parents, reste aujourd'hui entière. Elle suppose un bilan de la réalité et de la qualité de l'offre de ces temps d'éducation hors de l'école dans les territoires comme le soulignaient MM. Caro et David lors de leur audition²⁴⁸.

Enfin, les vacances, leur durée, sont également sources d'inégalité creusées entre les enfants. C'est ce qu'a d'ailleurs récemment mis en lumière une étude²⁴⁹ réalisée auprès d'élèves entrés au CP, en 2020. Elle permet de voir que, pendant l'année scolaire, les écarts de performances entre secteurs de scolarisation se réduisent. Puis, pendant les vacances d'été, les écarts de performances augmentent. Le recul ainsi constaté de l'acquisition des fondamentaux contribue au creusement des inégalités, les enfants ne bénéficiant pas tous de manière égale du soutien ou d'activités utiles pendant les deux mois de congés estivaux dans leur environnement social et culturel. Plus encore, la même étude pointe que l'impact négatif des vacances d'été sur les performances en mathématique et en français est accentué

chez les élèves scolarisés en éducation prioritaire.

Des dispositifs existent pour permettre la consolidation des apprentissages durant les vacances d'été. C'est le cas par exemple des « *vacances apprenantes* », qui ont pour objectif d'assurer la consolidation des apprentissages et de contribuer à l'épanouissement personnel des jeunes à travers des activités culturelles, sportives et de loisirs, encadrées par des professionnels. Il est proposé aux élèves volontaires de participer à des stages de réussite, qui concernent tous les niveaux de l'école primaire jusqu'au lycée. Ces stages ont lieu durant les vacances pour une durée totale de quinze heures – soit trois heures quotidiennes pendant cinq jours. Il est également proposé aux élèves de participer à « l'école ouverte », dispositif existant depuis 1991 et à destination des élèves de CP jusqu'en terminale. Il permet aux élèves de bénéficier de soutien scolaire, d'activités éducatives, culturelles et sportives. Depuis 2020, il se décline également hors les murs de l'école sous forme d'excursions culturelles ou sportives.

Enfin, les élèves peuvent bénéficier des « *colos apprenantes* », mises en place à la suite des périodes de confinement liées à la crise de la Covid-19. Elles ont pour objectif de répondre au besoin d'expériences collectives et de remobilisation des savoirs des enfants et des jeunes, âgés de trois à dix-sept ans.

Malgré tous ces dispositifs, les inégalités continuent de se creuser entre les enfants. Ces dispositifs mériteraient d'être évalués pour être, le cas échéant, réadaptés. La question

248 Audition au CESE le mercredi 12 juillet 2023 devant la commission ECC de MM. Patrice CARO, professeur de géographie à l'Université de Caen Normandie et Olivier David, professeur des universités à l'Université de Rennes 2.

249 Note d'information n° 23.17, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, avril 2023.

de leur implantation, de la qualité des activités offertes, du soutien aux associations qui les font vivre est déterminante. Il faut être vigilant sur des dispositifs qui sont une façon d'externaliser ce que n'arrive pas à faire l'École. Ces

dispositifs rajoutent du temps scolaire pour des élèves en difficulté, en les privant parfois de temps de vacances et de loisirs et ne favorisent en rien une mixité favorable aux apprentissages.

C. Une École : pour quoi faire ?

1. Des représentations et attentes de la société vis-à-vis de l'École partagées ?

Tout le monde est concerné par l'École. Ce qui n'est pas forcément le cas avec d'autres services publics. Mais tout un chacun passe par l'École. Les souvenirs, les réussites, les échecs, forment des opinions dont il est parfois bien difficile de se départir et qui ne facilitent pas toujours un débat dépassionné sur cette institution. L'attente de la part des élèves comme des familles est forte vis-à-vis de l'École. Mais ces attentes sont parfois contradictoires et demanderaient à être précisées.

Selon le sondage Ifop-Fiducial du 4 septembre 2023, les opinions sur l'École sont variées et divergent selon le niveau d'enseignement. L'image de l'École se noircit au fur et à mesure que l'on avance dans le système scolaire : 74 % de satisfaction pour l'école maternelle, 60 % pour le primaire, 33 % pour le collège et 35 % pour le lycée. Les Français estiment que la situation se dégrade à tous les niveaux, mais de manière moins forte en école maternelle où les relations avec les familles sont souvent plus importantes.

Pour les personnes interrogées, la priorité de l'École est la transmission des connaissances et des savoirs à 86 % (en baisse), loin devant la formation des citoyens à 38 % mais qui est en hausse par rapport au dernier sondage.

L'idée que l'École va mal et qu'elle fait moins bien qu'avant est assez répandue, sans qu'on sache vraiment ce qui relève du vécu personnel, de la connaissance de l'histoire du système éducatif ou encore de l'intensité des attentes... C'est une idée reçue difficile à déconstruire. Pour autant, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas eu « d'âge d'or » de l'École : « *Sans nier [les] apports fondateurs de l'instruction primaire, il faut cependant se rendre à l'évidence, l'école de la méritocratie et de l'excellence républicaine donnant aux élèves des chances égales de réussite n'a jamais existé et relève de notre imaginaire collectif. Il n'y a pas eu d'âge d'or de l'enseignement en France [...].*²⁵⁰ ». Et si le niveau baisse parfois dans certains enseignements - encore faut-il observer de près les acquis en baisse mais aussi ceux qui sont en progrès. Pour autant, il est à noter

²⁵⁰ Les inégalités à l'école, Avis avec rapport du CESE, M. Xavier Nau, septembre 2011, page 7.

que le taux de réussite au baccalauréat a augmenté et le taux d'élèves décrocheurs diminue. Globalement, l'École a fait progresser les élèves ces dernières années.

Un autre sondage de l'Ifop pour la fondation Kairos en mai 2023 révélait que, pour 6 Français sur 10, l'École ne donne pas les mêmes chances à tous les enfants. C'est une représentation de l'École malheureusement juste. Cela constitue un défi à relever, un pari qui engage l'ensemble de la société car, comme le souligne Louis Maurin, de l'Observatoire des inégalités, l'École française est inégalitaire parce que la société l'est aussi et que le système éducatif bénéficie davantage aux plus favorisés. Cette tendance doit être combattue en donnant un cap clair à l'école.

Les représentants et représentantes de parents entendus en entretien soulèvent tous que le système éducatif - dans son organisation comme dans ses attendus - est difficile à comprendre pour nombre d'entre eux. Et l'attente forte qu'ils peuvent avoir vis-à-vis de l'École se heurte parfois à un système qui devient un lieu d'arbitraire. Parcoursup cristallise fortement ce ressenti. Pierre Périer estime que « *les parents ont le sentiment que tout leur échappe* ». De même, si les espaces numériques de travail semblent un bon outil de gestion de la vie scolaire et de communication, nombre de parents ont du mal à s'en servir. Certains ont recours aux associations de parents d'élèves pour se former à cet outil. C'est une source d'inégalité entre les familles souvent citée lors des entretiens avec des représentants d'associations de parents d'élèves²⁵¹.

Un autre sujet qui doit retenir l'attention sur les représentations de l'École est celui du regard porté sur les élèves. Entre école bienveillante et école malveillante, le ressenti diverge. Là aussi les attendus de l'École sont parfois en tension : l'École s'affirme comme bienveillante mais les obstacles rencontrés par les élèves peuvent être vécus à l'inverse. Une enseignante, lors d'un déplacement d'une délégation de la commission, disait à propos de la charge de travail importante qu'ont les élèves - doublée du poids des évaluations nombreuses - qu'elle avait parfois le sentiment « *d'harceler ses élèves* ».

On va à l'École pour apprendre, pour grandir. Étymologiquement, éduquer signifie « conduire hors ». Mais les élèves, comme les parents, ont parfois l'impression qu'ils devraient savoir avant d'arriver à l'École, qu'ils devraient en avoir les codes pour comprendre ce que l'on attend d'eux, comment ils doivent se comporter, apprendre, s'orienter... C'est d'autant plus difficile pour certains élèves de s'y retrouver que l'on parle davantage « *d'évaluation* », de « *performance* » que d'apprentissage. Citons Daniel Pennac dans son ouvrage *Chagrin d'école*²⁵² : « *L'idée que l'on puisse enseigner sans difficulté tient à une représentation éthérée de l'élève. La sagesse pédagogique devrait nous représenter le cancre comme l'élève le plus normal qui soit : celui qui justifie pleinement la fonction de professeur puisque nous avons tout à lui apprendre, à commencer par la nécessité même d'apprendre !* ».

251 Entretiens de la rapporteure avec Avec M. Grégoire Ensel, Président de la FCPE et avec M. Olivier Toutain, Président de la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP).

252 *Chagrin d'école*, Daniel Pennac, Gallimard, 2008.

2. Qu'est-ce que réussir ?

Réussir à l'École est la promesse républicaine faite à chacun et chacune de trouver, tout au cours de son parcours scolaire, les instruments de sa réussite aussi bien personnelle que professionnelle. Il s'agit d'une obligation juridique doublée d'une ambition éducative : « *Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté*²⁵³ ».

Réussir à l'École est encore, pour beaucoup, associé à l'obtention de bonnes notes. Rien n'est plus logique dans un système éducatif pour lequel les évaluations sont un marqueur fort, qu'il s'agisse des évaluations des élèves comme des évaluations du système éducatif. Et ce dans une société elle-même fortement empreinte de l'objectif de performance. Or, beaucoup d'élèves rencontrés lors des déplacements de la Commission ECC ont fait remarquer que, pour elles et eux, il n'y avait pas que les notes qui comptaient. L'important était d'apprendre et d'avoir confiance en soi.

« *Partir de la vision de la réussite de l'élève* », « *ouvrir tous les possibles* », « *faire des choix conscients et non subis* », « *une orientation choisie et non subie* », « *permettre à chacun de se réaliser* », « *un élève qui a fait ce qu'il voulait* » ... sont des réponses recueillies lors des rencontres sur

le terrain ou des entretiens à la question « *Qu'est-ce que réussir ?* ». Elles illustrent bien l'ensemble des réponses obtenues.

Réussir à l'École peut ainsi se définir comme la possibilité donnée à chacun et chacune de choisir son destin.

Mais réussir à l'École ne repose pas sur la seule responsabilité individuelle de chaque jeune à le vouloir. On peut vouloir mais ne pas pouvoir. Il revient à l'École d'accompagner chaque jeune pour l'aider à surmonter ses difficultés, mais aussi découvrir ses envies et les chemins pour les concrétiser.

A la question « *Que signifie faire réussir tous les élèves ?* », la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot en 2004 répondait : « *une École qui arme tous les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement indispensables à une vie sociale et personnelle réussie, et qui permette à chacun de faire des choix éclairés et d'exercer au mieux ses talents* ».

La cohésion de la société, sa capacité à assurer tous ses besoins, à répondre aux défis environnementaux, démocratiques, économiques, sociaux, technologiques... dépendent beaucoup du niveau d'éducation de la population. Les travaux de l'OCDE et de l'UNESCO sont éloquentes en la matière. La réussite de l'École est pour une société un moyen de créer du collectif, de se doter d'une « communauté de destin ».

²⁵³ Article L.111-1 du code de l'éducation.

La réussite de l'École intègre ainsi une double notion de réussite, individuelle et collective. Elle participe à élever le niveau d'éducation de la population par la réussite scolaire de toutes et tous mais s'entend aussi comme la vocation plus large de fabriquer du commun, par la diffusion d'une culture commune et la formation de citoyens. L'état de la société et de la démocratie a, en retour, une influence sur la réussite de tout un chacun.

Dès le début des années 60, au début de la massification du système éducatif, les travaux de sociologie montrent qu'il existe une corrélation entre les inégalités scolaires et la position sociale des parents des élèves. Dans leur ouvrage « *Les Héritiers* »²⁵⁴, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron expliquent les inégalités à l'École par l'héritage culturel. Cette idée de la reproduction sociale a permis de regarder autrement le système éducatif et de penser sa nécessaire transformation. Gérer la difficulté scolaire apparaît comme une nécessité, une question de justice pour chaque jeune, une question d'assurance d'un meilleur avenir à la société. Car, si l'éducation ne peut à elle seule changer la société, elle y participe. Edgar Morin l'explique ainsi : « *Former des adultes mieux capables d'affronter leur destin, mieux aptes à épanouir leur vivre, mieux aptes à reconnaître les erreurs et les illusions dans la connaissance, la décision et l'action, mieux aptes à se comprendre les uns les autres, mieux aptes à affronter les incertitudes, mieux aptes à l'aventure de la vie.*

*Au cœur de la crise de l'enseignement, il y a la crise de l'éducation. Au cœur de la crise de l'éducation, il y a les défaillances dans l'enseignement à vivre. Savoir vivre, problème de chacun et de tous, est au cœur du problème de la crise de l'éducation*²⁵⁵ ».

L'École a beaucoup évolué, elle a permis à de plus en plus de jeunes d'y « réussir », de se réaliser et permis à plus d'un Français sur deux d'être diplômé de l'enseignement supérieur. L'adaptation de notre système éducatif aux besoins d'une société moderne, démocratique et attachée à la laïcité est à l'évidence loin d'être achevée et l'importance du diplôme dans la société demanderait également à être interrogée.

Cette préoccupation de permettre la réussite de tous et toutes à l'École est constante au CESE. Elle montre l'urgence à procéder à une transformation de l'École pour lui permettre d'atteindre cet objectif. C'est un choix de la société qui doit donner ce cap.

« *Réussir à l'École, réussite de l'École* », la double problématique est posée. L'idée que l'une ne va pas sans l'autre également. Offrir à tous les jeunes la possibilité d'apprendre, de devenir des citoyens et citoyennes capables de comprendre le monde et d'y agir en conséquence est d'autant plus vital qu'apprendre ne s'arrête pas avec la fin de la scolarité. Posséder aujourd'hui une solide formation initiale est indispensable pour pouvoir s'inscrire dans une démarche d'évolution et de formation tout au long de la vie.

²⁵⁴ *Les Héritiers - Les étudiants et la culture*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron – éditions Ellipses.

²⁵⁵ *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Edgar Morin, avril 2015.

PARTIE 04

Encadré

A. Réduire les inégalités de destin et favoriser la réussite scolaire de tous et toutes par une orientation choisie

Interface entre la formation et l'insertion dans la vie professionnelle, l'orientation agrège les débats voire les polémiques autour de notre modèle social. Par ce prisme, les valeurs de la République y sont interrogées à travers les notions d'égalité des chances, de méritocratie, de sélection, d'accès durable à l'emploi, d'adéquation, de discrimination, de ségrégation... Chaque personne peut témoigner de son expérience et/ou de son expertise. L'enjeu de l'orientation est de trouver sa place dans une société en devenir. La jeunesse, aujourd'hui comme hier, est face à des choix où le rêve, le sens, le souhaitable et le possible se confrontent à des procédures, des structures, des moyens. Ces choix vont déterminer l'avenir et, pour certaines et certains jeunes, dès l'âge de onze ans en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) par exemple. Dans un monde en mutation où le travail se transforme, où de nombreux métiers évoluent, disparaissent et se créent, où les besoins en qualification augmentent, où les statuts des activités, entre autres professionnelles, sont interrogés, la capacité à s'orienter et à se former tout au long de la vie, devient essentielle.

Plusieurs réformes récentes concernant l'apprentissage, le baccalauréat, l'accès à l'enseignement supérieur et la formation professionnelle ont été mises en œuvre. Ces réformes interrogent les politiques publiques de l'orientation, alors que se multiplient les services payants d'offices privées. Dans ce contexte, les préconisations du CESE veulent contribuer à répondre aux enjeux de cohésion sociale et de démocratisation en garantissant une solution à chacun et chacune basée sur ses aspirations et sur la maîtrise de son parcours. Elles se placent dans la continuité des précédents avis du CESE en faveur de la réussite des jeunes. Elles veulent impulser une orientation active qui favorise la mobilité, la construction progressive des parcours, le développement personnel et les possibilités d'évolutions ultérieures indispensables à une orientation et une formation tout au long de la vie sans « assigner à résidence sociale ». L'objectif visé est de donner du sens à l'orientation dans une logique d'accompagnement pour que chaque jeune devienne un acteur informé, avisé et agile dans son parcours d'orientation, de formation et d'insertion, trouve sa place dans la société et s'y épanouisse tant professionnellement que personnellement.

Parmi l'ensemble des préconisations de cet avis, le CESE²⁵⁶ rappelle l'importance de mettre en œuvre les 2 préconisations suivantes :

- *Le CESE recommande de former les jeunes et tous les acteurs du système éducatif à la question des déterminismes sociaux, y compris de genre, à l'œuvre dans le processus d'orientation afin qu'ils et elles puissent les identifier et neutraliser leurs effets en particulier lors du Conseil de classe.*
- *Le CESE préconise d'offrir à chaque élève, étudiant ou étudiante la possibilité d'effectuer sous des formes*

adaptées des périodes de découverte des métiers et des formations. Ces périodes de découverte seraient accessibles dès la 4^e jusqu'en terminale dans le cadre du parcours avenir, et au-delà dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, sur des périodes de deux jours afin de rénover le dispositif actuel du stage de 3^e. Le CESE souhaite promouvoir les dispositifs numériques facilitant l'établissement des conventions de période de découvertes et les banques de données d'entreprises accueillant des élèves, étudiants ou étudiantes.

B. Des élèves en bonne santé, facteur de réussite à l'école

L'école permet le repérage et la prise en charge des troubles de toute nature qui peuvent affecter la santé des 12 millions d'élèves qu'elle scolarise. Elle est, pour des populations fragilisées ou dans certaines zones en difficultés, la seule garantie d'accès à un suivi médical. La santé des élèves est déterminante pour leurs apprentissages et leur réussite scolaire²⁵⁷. Mais si les pouvoirs publics affichent la volonté de faire de la santé à l'école une priorité, le contraste est grand entre les objectifs assignés à cette politique et les actions sur le terrain. De fait, il y a urgence à agir.

En quelques années, les alertes se sont multipliées, pointant la réduction continue des effectifs de la médecine scolaire, les visites médicales non assurées, les problèmes de santé mal ou trop tardivement diagnostiqués, les inégalités croissantes entre les territoires... L'avis du CESE propose d'impulser un changement. La réponse à l'urgence passe par trois axes : l'implication de tous et toutes dans la protection et la promotion de la santé à l'école ; le décloisonnement à travers notamment la valorisation du rôle de coordination de la médecine scolaire ; l'évaluation des réalisations, pour progresser et répondre aux enjeux au plus près des élèves.

256 L'orientation des jeunes, avis du CESE dont les rapporteurs sont Mme Laure Delair et M. Albert Ritzenthaler, avril 2018. Les préconisations citées ont été renumérotées : la première correspond à la préconisation n°2 de l'avis, la seconde, à la préconisation n°5 et la troisième à la préconisation n°13.

257 Pour des élèves en meilleure santé, avis de Jean-François Naton et Fatma Bouvet de la Maisonneuve, CESE, mars 2018

C. La démocratie scolaire et l'engagement au service de la réussite de tous et toutes

La thématique de la démocratie scolaire et l'engagement au service de la réussite de tous et toutes est depuis longtemps au cœur des travaux du CESE. Parmi ses travaux, le Conseil a traité de cet enjeu notamment dans les trois avis suivants :

→ *Avis Favoriser l'engagement civique et la participation citoyenne au service du développement durable*, rapporté par M. Thierry Cadart et adopté par le CESE le 27 octobre 2020.

Notre pays doit faire face à des défis croissants aussi bien sur le plan social, environnemental, économique que démocratique. À la suite du mouvement des « gilets jaunes », le CESE a construit l'avis *Fractures et transitions : réconcilier la France*²⁵⁸ en y associant des citoyennes et des citoyens tirés au sort. Celui-ci renouvelle son appel au développement de la participation citoyenne aux orientations des politiques publiques, notamment territoriales, afin de « redonner du sens à la citoyenneté ». Il se donne pour objectif, entre autres, d'approfondir la question du lien entre l'engagement citoyen et l'engagement pour le développement durable. C'est le défi que le CESE tente ici de relever en privilégiant de traiter la participation citoyenne et, parmi les objectifs du développement durable, les grands enjeux environnementaux, préoccupation majeure de la

population. Dès lors, parmi les 18 préconisations de l'avis, figure la préconisation suivante :

Le CESE préconise que chaque école et établissement scolaire développe des expérimentations en matière de développement durable et d'étude de la biodiversité. Ils doivent pouvoir y consacrer des moyens conséquents et identifiés, s'ouvrir davantage aux partenaires de l'éducation et en particulier aux associations, dans le cadre de projets d'école ou d'établissement, ou des projets éducatifs de territoire. Cette démarche doit être menée en lien ou à l'initiative des éco-délégués. Elle doit s'articuler avec des dispositifs comme les classes de découverte, les colonies de vacances, les centres de loisirs et les diverses activités péri-éducatives.

→ *Avis Engagement et participation démocratique des jeunes*, rapporté par Mme Manon Pisani et M. Kenza Occansey et adopté par le CESE le 9 mars 2022.

L'année 2022 a été une année marquée par des échéances électorales majeures : pourtant on a constaté un désintérêt durable des jeunes générations pour les urnes. Le lien entre les jeunes, les institutions et les représentants semble profondément distendu. Pour autant, dès les premières auditions et à la lecture des premières données, un constat s'est vite imposé : les jeunes générations ne sont ni moins

²⁵⁸ Avis *Fractures et transitions : réconcilier la France*, rapporté par MM. Michel Badré et Dominique Gillier et adopté le 12 mars 2019.

engagées ni moins intéressées par la politique que leurs aînées. Cet engagement se manifeste de différentes manières, mais moins ou trop peu dans les urnes, ce qui questionne la santé de notre système démocratique et sa capacité à s'adapter aux évolutions générationnelles.

Comprendre les causes de l'abstention électorale des jeunes nécessite de s'intéresser à leur degré d'intégration au sein de la société, à la place qui leur est faite au sein du système démocratique et à la manière dont les pouvoirs publics et les acteurs politiques les considèrent. C'est donc aussi s'intéresser à la manière dont les institutions de la Ve République, héritières des républiques précédentes, ont été en mesure d'embrasser, ou non, les évolutions sociétales. Les attentes des plus jeunes générations semblent aujourd'hui en décalage avec l'offre et le fonctionnement du système démocratique, altérant ainsi le rapport qu'elles entretiennent avec la politique. Dans ce contexte, le CESE a porté plusieurs préconisations parmi lesquelles la préconisation ci-dessous :

Le CESE préconise de réformer l'éducation morale et civique. Cela permettra la formation de citoyennes et citoyens éclairés avec, dès le plus jeune âge, un apprentissage continu par la pratique de l'éducation civique, de l'esprit critique et de l'éducation aux médias et à l'information. Ces apprentissages seront regroupés dans une matière spécifique en lien avec les autres enseignements et la pratique de la vie scolaire dans les écoles et les établissements. Pour favoriser l'apprentissage par la pratique, les écoles et établissements devront associer les organisations d'éducation populaire, la société civile organisée et, sous forme de partenariat, les collectivités territoriales.

→ *Avis Engagement bénévole, cohésion sociale et citoyenneté*, dont les rapporteur.es sont M. Jean-François Naton et Mme Marie-Claire Martel et adopté en juin 2022.

Les liens, qui nous unissent les uns aux autres, contribuent à la cohésion sociale et nous constituent en société, quels que soient nos origines, nos capacités, nos activités professionnelles ou les moments de vie que l'on traverse.

Aujourd'hui, la France compte près de 22 millions de bénévoles au sein notamment d'une association, d'un syndicat, d'une mutuelle, d'un parti politique, soit un peu plus de 43 % de la population adulte du pays. Cela traduit le besoin d'être utile et de se sentir utile, de créer du lien social et d'être partie prenante d'un collectif. Le bénévolat participe ainsi à la cohésion sociale et relève de la citoyenneté active.

A l'heure des bilans et des évaluations, la question de la reconnaissance du rôle fondamental du bénévolat et des organisations qui le portent, reste posée. Lors de la crise sanitaire, ce n'est pas seulement l'ordre spontané du marché qui a sauvé la cohésion du pays mais bien aussi l'engagement gratuit. Au-delà des actions menées par la puissance publique, par l'engagement professionnel de celles et de ceux qui ont été appelés « travailleuses et travailleurs de la première ou de la deuxième ligne » au sein des administrations et des entreprises, l'engagement gratuit a permis l'expression du meilleur de l'humanité et de solidarités concrètes au service de la cohésion de notre pays.

Dans ce contexte, le CESE formule des préconisations visant à donner à chacun et à chacune la possibilité et la liberté d'être bénévole ; à mieux reconnaître de façon collective et individuelle les bénévoles ; à mieux former et reconnaître les compétences des bénévoles et enfin à améliorer la mesure du bénévolat et de ses effets. Parmi ces préconisations, le CESE souhaite mettre la lumière sur la préconisation suivante :

Le CESE préconise de généraliser une véritable formation des élèves délégués et des élèves engagés dans des actions bénévoles, reconnue et valorisable dans leur parcours scolaire. Le développement de cette formation et de ses effets devra faire l'objet d'une évaluation rigoureuse et dans le temps.

D. Le numérique à l'École au service de la réussite de tous et toutes

La crise sanitaire liée à la Covid 19 et les confinements ont montré la place importante que peut prendre le numérique pour assurer une forme de « continuité pédagogique²⁵⁹ ». Ils ont mis en évidence et accentué les inégalités d'accès au réseau Internet et aux équipements des élèves, des familles, des enseignantes et des enseignants, renforçant de fait les inégalités d'apprentissage. Ces inégalités renvoient aussi aux fractures sociales et territoriales qui constituent autant de freins à l'utilisation du numérique éducatif. Cette crise a montré la trop faible impulsion de l'Éducation nationale à déployer l'usage du numérique éducatif. Elle a aussi révélé le déficit de formation, de culture et de compétences numériques de certaines enseignantes et enseignants tout comme l'appropriation disparate des outils

et contenus numériques par certains élèves et leurs familles, bien souvent en lien avec leur appartenance sociale.

Ces difficultés interrogent les politiques publiques relatives à l'utilisation des outils et contenus numériques dans le cadre du fonctionnement quotidien de l'école ou au service de pratiques pédagogiques innovantes ou non. L'outillage en culture et compétences numériques, qui relève des missions de l'école, participe de l'émancipation comme capacité d'agir et d'évoluer dans son environnement socio-économique et familial et contribue à l'exercice de la citoyenneté et l'insertion professionnelle de chacun et chacune dans une société où le numérique est omniprésent. Le numérique a ainsi, depuis plusieurs

259 « La continuité pédagogique permet de maintenir un lien entre l'élève et son (ses) professeur(s). Elle est destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages » in COVID-19 – Continuité pédagogique Protocole à destination des professeurs du 1^{er} degré devant assurer une continuité pédagogique – Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

années, impulsé des changements au sein du système éducatif dans des domaines aussi différents que la gestion administrative, la vie scolaire, l'orientation mais la pédagogie et les apprentissages restent à la traîne.

Les outils numériques et leurs contenus modifient, de façon importante, à la fois le métier d'enseignante et d'enseignant, les apprentissages pour les élèves et les relations entre l'École et les familles. Toutefois, les résultats de la recherche soulignent des effets positifs mais modestes du numérique et interrogent son apport et ses limites en matière de pédagogie et en faveur des apprentissages scolaires ainsi que sur le développement des enfants. L'importance de la formation et de l'accompagnement des enseignantes, des enseignants, des élèves et des familles dans l'utilisation des outils et des contenus numériques est également primordiale, notamment par rapport aux enjeux de protection des données personnelles, de souveraineté numérique et de l'impact du numérique sur l'environnement. Outre les enseignantes, enseignants, les élèves et les familles, une multiplicité d'acteurs (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, collectivités territoriales, acteurs publics et privés y compris associatifs...) sont impliqués dans l'éducation au numérique et la conception et la mise en œuvre de projets éducatifs numériques. Tous ces acteurs n'ont pas les mêmes responsabilités, attentes, besoins et objectifs en matière de numérique éducatif, ce qui complique la définition de stratégies partagées. Par ailleurs, la faible lisibilité de leurs rôles et compétences et leur insuffisante coordination aux niveaux national et local,

etc. constituent autant de freins à lever.

Dans ce contexte, les préconisations du CESE promeuvent un usage des outils et contenus numériques éducatifs, raisonné, durable, éthique et inclusif. Elles considèrent le numérique comme un outil potentiel d'innovation pédagogique, certes puissant, mais qui demeure un outil parmi d'autres au service des apprentissages. Elles visent à soutenir la recherche et l'évaluation et à conforter une gouvernance partagée ainsi que la souveraineté numérique. Elles recommandent de renforcer la formation et l'accompagnement des enseignantes, enseignants et des familles et de promouvoir un véritable service public du numérique, éducatif inclusif et durable.

Parmi l'ensemble des préconisations de cet avis, le CESE²⁶⁰ rappelle l'importance de mettre en œuvre les 3 préconisations suivantes :

- *Le CESE préconise d'intensifier la recherche fondamentale et appliquée ainsi que l'évaluation dans les domaines des sciences de l'éducation et du numérique éducatif en y intégrant la thématique de l'usage des écrans. Il s'agit de mieux déterminer, de la maternelle à l'enseignement supérieur, selon les domaines d'apprentissage et les disciplines, les conditions pédagogiques pertinentes de l'utilisation des outils et contenus numériques. On pourra également en mesurer les bénéfices sur les apprentissages notamment pour les enfants à besoins éducatifs particuliers.*
- *Le CESE préconise que le développement raisonné, durable et inclusif du numérique éducatif*

260 Les préconisations ont été renumérotées. La préconisation n°1 correspond à la préconisation n°1 de l'avis L'école à l'ère du numérique, avis dont la rapporteure est Mme Marie-Pierre Gariel, mars 2021, la préconisation n° 2 correspond à la préconisation n°5 et la préconisation n°3 à la n°17.

s'inscrive dans les projets éducatifs de territoire (PEDT) en prenant en compte les attentes, les besoins et les retours d'expérience en matière numérique des équipes pédagogiques mais aussi des élèves, des familles et des acteurs associatifs. L'objectif est également, en lien étroit avec la ou les collectivités territoriales, de les informer, de les consulter et de favoriser leur formation et leur accompagnement en ayant une attention particulière pour les familles les plus éloignées de l'école.

→ *Le CESE préconise d'encourager la création de tiers lieux dédiés au développement des compétences numériques y compris éducatives notamment pour les enseignantes, les enseignants, les élèves et les familles en s'appuyant sur les méthodes actives d'éducation, la formation entre pairs et en lien avec les associations agissant dans ce domaine. Ces tiers lieux pourraient être implantés dans des établissements scolaires mais aussi ailleurs et s'appuyer par exemple sur les Espaces parents, sur les établissements publics numériques, etc.*

E. L'éducation artistique et culturelle au service de la réussite de tous et toutes

Permettre à chaque enfant et à chaque jeune de découvrir, connaître et pratiquer les arts et la culture est un enjeu majeur pour l'égalité des chances et la cohésion de la société. Apprendre à s'exprimer, partager des expériences sensibles et des émotions contribuent également à créer le socle commun indispensable à la démocratie. Dans ce contexte, la généralisation de l'éducation artistique et culturelle est primordiale. L'ambition du ministère de l'Éducation nationale est de porter à 90 % la part d'élèves bénéficiant d'au moins une action d'EAC chaque année à l'horizon 2026.

Deux avis du CESE ont particulièrement traité de la thématique de l'éducation artistique et culturelle au service de la réussite de tous et toutes :

→ *Avis avec rapport Pour une politique de développement culturel : l'éducation artistique tout au long de la vie* dont la rapporteure est Mme Claire Gibault (septembre 2013)

Dans cet avis, le CESE soulignait en 2013 que l'EAC devait passer par une généralisation de la pratique artistique dès le plus jeune âge et être poursuivie tout au long de la vie. Cependant, l'école peine à remplir cette fonction. Cette situation résulte notamment de la faible structuration des enseignements artistiques à l'école primaire et du manque de pratiques artistiques collectives au collège et encore plus au lycée où elles ne deviennent qu'optionnelles.

La difficulté à toucher tous les publics tout au long de la vie est aggravée par une complémentarité insuffisante entre les différents acteurs de l'éducation artistique et culturelle malgré leurs investissements. Les associations jouent un rôle essentiel en proposant des activités intergénérationnelles et d'animation des territoires. Elles soutiennent ainsi les pratiques amateurs qui sont une des clés de la dynamisation du développement culturel. Elles souffrent cependant de financements aléatoires.

Les institutions culturelles peinent à renouveler leur public et à s'ouvrir à une plus grande mixité sociale. De leur côté, les artistes sont contraints par des règles qui ne permettent pas la reconnaissance de leurs interventions auprès de publics scolaires. Les institutions culturelles peinent à renouveler leur public et à s'ouvrir à une plus grande mixité sociale. Enfin, le manque de formation initiale et continue de l'ensemble des intervenants constitue un obstacle à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle.

→ Avis avec rapport *Vers la démocratie culturelle* dont la rapporteure est Mme Marie-Claire Martel (novembre 2017)

Depuis la création du ministère de la Culture en 1959, la politique culturelle française, qui traite des arts et de notre rapport à ceux-ci, a été fondée sur trois piliers : soutenir la création, réserver le patrimoine, démocratiser la culture. La finalité de ce dernier volet – donner à « tous » un accès à la culture malgré de réelles avancées, n'a pas été réussi à se généraliser à l'ensemble de la population.

Alors limitée dans sa portée et son application, cette politique de démocratisation s'est peu à peu trouvée inadaptée à un contexte en mutation forte : affaiblissement de la capacité d'action et du budget de l'Etat au profit des collectivités territoriales ; diversification des pratiques culturelles et des publics ; participation accrue du public à la création et à la diffusion des œuvres, avec l'avènement du numérique ; apparition de multiples parties prenantes dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques culturelles ; essor de la démocratie participative poussée par un intérêt grandissant des citoyens et la multiplication de dispositifs de co-construction.

Incorporant ces nouvelles données tendanciennes, la démocratie culturelle s'est développée comme une opportunité de concrétiser l'ambition de la démocratisation à une échelle de massification, là où celle-ci n'avait été effective que pour une partie de la population. La démocratisation est indispensable à la démocratie culturelle et il ne s'agit aucunement d'y renoncer mais de l'amplifier : elle préserve ainsi toujours la finalité d'offrir à tous un accès aux œuvres artistiques, mais elle l'étend à leur compréhension et à leur appropriation, et cherche donc à compléter la mise à disposition de ressources culturelles par une mise à disposition de moyens permettant leur juste appréciation.

D'une manière générale, les préconisations du CESE portées dans le rapport *Pour une politique du spectacle vivant : l'éducation artistique et culturelle tout au long de la vie* restent d'actualité. S'il faut poursuivre les efforts en direction de la pratique orchestrale à l'école, des disciplines trop peu présentes gagneraient à être largement développées, d'une part en raison de leur intérêt pour les enfants et les jeunes et d'autre part pour leur faible

coût de mise en œuvre. Il s'agit du théâtre - qui permet l'interaction et la prise de recul ainsi que l'acquisition des mots pour dire et penser sa vie, ses émotions... -, de la danse - en raison de son caractère universel d'expression non verbale -, des chœurs. Chaque enfant doit avoir accès à une pratique artistique prolongée au cours de sa scolarité. L'accent doit être mis sur les résidences d'artistes dans les établissements scolaires et de formation, inscrites sur la durée en lien avec les éducateurs et éducatrices. L'élaboration systématique de projets éducatifs territoriaux pourrait contribuer à la diffusion de l'éducation artistique et culturelle dans les quartiers et zones rurales qui en sont éloignées et la place des associations culturelles et d'éducation populaire y être renforcée. L'instauration de formations croisées devrait là aussi être privilégiée. La pratique artistique et culturelle est favorisée lorsque les jeunes s'impliquent dans la vie associative de leur établissement. Il faut la reconnaître, la valoriser et l'accompagner.

Parmi l'ensemble des préconisations de cet avis, le CESE rappelle l'importance de mettre en œuvre la préconisation suivante : « *Afin que chaque enfant ait accès à une pratique artistique tout au long de sa scolarité, Le CESE préconise d'une part de mettre l'accent sur la pratique du théâtre, de la danse et du chant choral à l'école au collège, au lycée et à l'université et d'autre part de poursuivre les efforts en direction de la pratique orchestrale et des arts plastiques. Il recommande également de faciliter le déploiement des résidences d'artistes. A ces fins, les Projets éducatifs territoriaux (PEDT) peuvent être des outils utiles.*

Le CESE préconise la reconnaissance, la valorisation et l'accompagnement des initiatives culturelles menées dans les établissements, par les jeunes eux-mêmes, sous la forme d'aides financières, de reconnaissance des compétences acquises ou d'accompagnement spécifique dans l'élaboration des projets ».

F. L'éducation populaire au service de la réussite de tous et toutes

Avis L'éducation populaire, une exigence du XXI^e siècle, rapporté par MM. Christian Chevallier et Jean-Karl Deschamps et adopté par le CESE le 28 mai 2019.

Parce qu'elle irrigue la société, qu'elle joue un rôle de facilitateur et d'engagement dans la cité, l'éducation populaire a un rôle capital à jouer pour contribuer à « *faire et refaire société* ». En effet, son approche bienveillante,

sa reconnaissance que chacune et chacun « est capable », ses méthodes actives, tout comme sa volonté d'émancipation des femmes et des hommes, son approche critique, sont autant d'aspects qui peuvent alimenter la recherche de formes et d'espaces nouveaux de démocratie, de participation, de co-production et d'actions concrètes au plus près des réalités vécues. L'éducation populaire s'inscrit dans

un projet politique de justice sociale et d'émancipation. Sa capacité de recherche et d'innovation sociale en fait aussi un laboratoire utile à l'intérêt général.

Cependant, cet incubateur d'idées neuves se heurte de plus en plus à une logique de concurrence portée par les appels à projets qui bride ses initiatives et son inventivité et le fragilise économiquement tout en nécessitant de repenser son modèle économique. Largement assises sur l'engagement bénévole, la plupart des structures de l'éducation populaire rencontrent aujourd'hui des difficultés.

Dans ce contexte, les préconisations du CESE visent à restaurer et valoriser les démarches de l'éducation populaire, de permettre aux multiples actrices et acteurs de sortir de l'invisibilité et de s'inscrire dans une dynamique de progrès. Et parmi ces préconisations, en lien avec l'École, le CESE tient à insister sur la nécessité de mettre en œuvre les deux suivantes :

Le CESE préconise un plan de relance des PEDT (projet éducatif de territoire) en en faisant un outil permettant la synergie de l'action des co-éducateurs sur leur territoire avec les établissements scolaires, par l'échange de pratiques, par la transversalité des champs éducatifs, par la coordination des acteurs et des moyens, par l'innovation, au service de la réussite éducative de chaque enfant et de chaque jeune ;

La France dispose d'outils d'éducation à la citoyenneté par la vie collective qu'elle délaisse. Le CESE préconise la relance des colonies de vacances et des classes de découverte par la sécurisation de leur cadre juridique et administratif et le retour à un niveau de financement public permettant le départ de chaque enfant au moins trois fois durant sa scolarité. Concernant les colonies de vacances, ce financement doit être fléché prioritairement sur les projets éducatifs qui promeuvent les mixités.

Annexes

1

Composition de la commission de l'éducation, de la culture et de la communication à la date du vote

Président

Jean-Karl Deschamps

Vice-Présidentes

Bernadette Groison

Marie-Pierre Gariel

Agir autrement pour l'innovation sociale et environnementale

Samira Djouadi

Agriculture

Laurence Fournier

Alternatives sociales et écologiques

Bernadette Groison

Artisanat et professions libérales

Laure Vial

Associations

Souâd Belhaddad,

Isabelle Doresse

Marie-Claire Martel

Jean-Karl Deschamps

CFDT

Thomas Aonzo,

Thierry Cadart

Albert Ritzenthaler

CGT

Dominique Gallet

Jean-François Naton

CGT-FO

Dominique Delaveau

Jean-Yves Sabot

Entreprises

Dominique Carlac'h

Anouk Ullern

Vincent Moisselin

Environnement et nature

Maud Lelièvre

Antoine Gatet

Familles

Josiane Bigot

Marie-Pierre Gariel

Marie-Claude Picardat

Organisations étudiantes et mouvements de jeunesse

Helno Eyriey

Kenza Occansey

Outre-mer

Inès Bouchaut-Choisy

UNSA

Jean-Marie Truffat

2

Listes des personnes auditionnées et rencontrées

AUDITIONS

M. Choukri Ben Ayed

Professeur de sociologie à l'Université de Limoges, co-directeur du GRESCO

M. Jacques Bernardin

Professeur en formation générale à l'IUFM Centre-Val-de-Loire (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie)

M. Patrice Caro

Professeur des universités, géographe

M. Éric Charbonnier

Analyste éducation, OCDE

M. Olivier David

Professeurs des universités, géographe

M. Philippe Delorme

Secrétaire général de l'enseignement catholique

M. Roger-François Gauthier

Ancien administrateur de l'administration de l'Éducation nationale, fondateur du CICUR

M. Julien Grenet

Directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Directeur de recherche au CNRS. Ecole d'économie de Paris

Mme Elise Huillery

Economiste, professeur à l'Université Paris-Dauphine

M. Claude Lelièvre

Professeur émérite, historien de l'éducation

M. Frédéric Lucet

Président de la fédération des établissements privés laïcs sous contrat d'association (EPLC)

Mme. Rozenn Merrien

Présidente de l'ANDEV

M. Marco Oberti

Professeur des universités à Sciences-Po Paris, sociologue

M. Pierre Ouzoulias

Sénateur (PCF) des Hauts-de-Seine

ENTRETIENS

Mme Jocelyne Ambroise

Présidente de la Commission développement humain et qualité de vie du CESER de Normandie

M. Arsène Biessy

Co-président de l'association « Les Lycéens »

M. Gilles Demarquet

Président de l'APEL

M. Marc Douaire

Président de l'Observatoire des Zones Prioritaires

M. Grégoire Ensel

Président de la FCPE & Ghislaine Morvan Dubois, trésorière de la FCPE

M. Olivier Gauvin

Directeur adjoint Direction Education-Formation du MEDEF

M. Roland Grimault

Directeur des maisons Familiales et rurales

Mme. Marie-Aleth Grard

Présidente d'ATD Quart Monde et Dominique Reuter chercheuse

Mme Laurène Joanic

Présidente du SNEC-CFTC

M. Nicolas Marais

Président de la Commission emploi et formation du CESER de Normandie

M. Frédéric Marchand

Secrétaire général de UNSA éducation & Béatrice Laurent, secrétaire nationale

M. Michaël Marcilloux

Co-secrétaire général CGT Education

Mme Charlotte Moisan

Secrétaire général du Mouvement national des lycéens

Mme Marie-Pierre Mouton

Présidente du Conseil de la Drôme, présidente de la Commission éducation, culture et sport de l'Assemblée des départements de France

Mme Catherine Navet-Bekhti

Secrétaire générale de Sgen-CFD ; Alexis Torchet, secrétaire national fédéral de Sgen-CFDT & Laurent Lamberdière, secrétaire général de Fef CFDT

M. Thierry Philippot

Directeur de l'INSPE de Rennes

M. Clément Poulet

Secrétaire général de la FNEC FP PO

M. Guillaume Prévost

Délégué général « Vers le haut »

M. Charles Rozoy

Conseiller éducation et emploi auprès de la ministre des Personnes handicapées, champion paralympique, conférencier

M. Benoît Teste

Secrétaire général de la FSU

M. Gwenn Thomas Alvez

Président de la FIDL

M. Olivier Toutain

Président de la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)

Mme Isabelle Vuillet

Co-secrétaire générale CGT Education

**ENTRETIENS AVEC
LES OUTRE-MER****Mme. Aïssatou Chambaud**

Présidente de la FAPEEG, Fédération des parents d'élèves de Guyane

M. Harry Christophe

Vice-recteur de Saint-Barthélemy et de Saint-Martin

M. Eric Dijoux

Secrétaire général de SE-UNSA Réunion

M. Philippe Dulbecco

Recteur de l'Académie de Guyane

Mme Christine Gangloff-Ziegler

Rectrice de l'Académie de Guadeloupe

Mme. Micheline Jacques

Sénatrice de Saint-Barthélemy

M. Jacques Mikulovic

Recteur de l'Académie de Mayotte

Mme Nathalie Mons

Rectrice de l'Académie de Martinique

Mme Emmanuel Octavie

SE-Unsa de Guyane, Secrétaire Académique

M. Jean-Pierre Tégon

Chef du service de l'éducation nationale de St-Pierre et Miquelon

M. Thierry Terret

Vice-recteur de l'Académie de Polynésie

3

Contribution de la délégation aux Outre-mer du CESE

Mme Inès Bouchaut-Choisy est la rapporteure de cette contribution.

Les conditions de scolarisation et de réussite scolaire des élèves sont très différentes en Outre-mer par rapport à l'hexagone et d'un territoire ultramarin à l'autre. Cette réalité des territoires a trop longtemps été oubliée, c'est la raison pour laquelle cette contribution de la délégation aux Outre-mer du CESE revêt une importance essentielle afin de mettre en lumière les spécificités, les besoins particuliers et les adaptations nécessaires de l'école en Outre-mer¹.

Les politiques éducatives nationales s'appliquent dans les départements et régions d'Outre-mer (DROM)² comme sur l'ensemble du territoire en étant « adaptées » et « renforcées ». 680 000 élèves sont scolarisés Outre-mer, soit 6 % de l'ensemble de la population scolaire française, au sein de 1 900 écoles, 650 collèges et lycées³.

Alors que la Martinique, la Guadeloupe et dans une moindre mesure La Réunion, ont entamé une transition démographique avec une baisse du nombre d'élèves et un vieillissement de la population, Mayotte et la Guyane, deux académies classées en REP +, connaissent une véritable « explosion » **démographique**⁴. **Le CESE appelle par conséquent les pouvoirs publics à mieux anticiper les tendances démographiques (à la hausse ou à la baisse) pour adapter les moyens aux besoins des territoires.**

Les Collectivités d'Outre-mer (COM)⁵ et la Nouvelle-Calédonie disposent quant à elles de compétences propres en matière d'enseignement. La Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie exercent une pleine compétence dans le domaine de l'éducation, **à l'exception de la délivrance des diplômes nationaux, du** champ de l'enseignement universitaire et des dispositions applicables aux fonctionnaires de l'Etat.

1 Pour son information, la délégation a entendu en entretien : Mme Micheline Jacques, présidente de la délégation sénatoriale aux Outre-mer, sénatrice de Saint-Barthélemy ; M. Philippe Dulbecco, recteur de l'académie de Guyane ; M. Jacques Mikulovic, recteur de l'académie de Mayotte ; Mme Christine Gangloff-Ziegler, rectrice de l'académie de Guadeloupe ; M. Jean-Pierre Tégou, chef du service de l'Education Nationale de Saint-Pierre-et-Miquelon ; M. Eric Dijoux, Secrétaire général SE UNSA ; Mme Nathalie Mons, rectrice de l'académie de Martinique ; Nathalie Thiery Secrétaire générale de la région académique de Martinique ; M. Emmanuel Octavie SE-UNSA Guyane ; Mme Aïssatou Chambaud, présidente de la fédération des parents d'élèves de Guyane ; M. Harry Christophe, vice-recteur de Saint-Barthélemy et de Saint-Martin ; M. Thierry Terret vice-recteur académie de Polynésie française ; M. Abdou Dahalani, président du CESER de Mayotte (CESEM) accompagné de Mme Mariama Yancoub, chargée d'étude ; M. Nabilou Ali Bacar, directeur des services du CESEM ; Mme Moïssoukari Madi, conseillère, Houbia Youssouffa ; Présidente en charge de la formation, de la santé et du social.

2 Martinique, Guadeloupe, Guyane, La Réunion et Mayotte ; Mme Corinne Melon-Cléante, inspecteur d'académie - directeur académique adjoint des services de l'Education nationale du Rectorat de Cayenne.

3 93 % des élèves sont scolarisés dans l'enseignement public dans les DROM pour 76 % dans les COM, pour 86,6 % dans l'Hexagone. A titre d'exemple, l'enseignement est exclusivement privé hors contrat à Wallis-et-Futuna et l'enseignement public représente 53,9 % à Saint-Pierre-et-Miquelon.

4 Le nombre d'élèves baisse en Guadeloupe et Martinique, alors qu'il est stable à La Réunion, et en très forte augmentation en Guyane et Mayotte.

5 Polynésie-Française, Wallis-et-Futuna, Saint-Martin, Saint-Barthélemy, Saint-Pierre-et-Miquelon.

L'ordonnance n° 2021-552 du 5 mai 2021 actualise les dispositions du code de l'éducation relatives à l'Outre-mer.

Les autres collectivités partagent cette compétence avec l'Etat selon des modalités propres à chacune. 116 000 élèves sont scolarisés dans les COM et en Nouvelle-Calédonie.

Avec cette contribution, la délégation aux Outre-mer demande au ministère de l'Education nationale et au ministère chargé des Outre-mer, de prendre en compte les spécificités des territoires ultramarins, en leur attribuant des moyens humains et budgétaires plus importants et mieux adaptés, et en s'appuyant davantage sur la déconcentration des politiques éducatives au niveau des Recteurs, mieux à même de fixer les objectifs prioritaires en coordination avec les collectivités territoriales.

Rappelons que le Comité des droits de l'enfant des Nations-Unies et l'UNICEF France se sont alarmés du taux préoccupant d'enfants non-scolarisés ou victimes de violences en Outre-mer⁶. Le 20 novembre 2023, à l'occasion de la Journée mondiale des droits de l'enfant, l'UNICEF France a publié un rapport intitulé *Grandir dans les Outre-mer : état des lieux des droits de l'enfant* et appelé les pouvoirs publics à des actions ambitieuses pour garantir de manière égale les droits de chaque enfant.

Pour Mme Adeline Hazan, présidente d'UNICEF France, « ces inégalités au sein du territoire français sont alarmantes. Les pouvoirs publics se doivent de garantir un égal accès aux droits de tous les enfants sur le territoire, indépendamment de leur lieu de résidence. Agir pour l'effectivité des droits de l'enfant n'est pas seulement un moyen de construire une société plus juste aujourd'hui, mais un investissement pour construire nos sociétés de demain ».

La pauvreté a des conséquences importantes sur la scolarité des enfants, en particulier à Mayotte et en Guyane. Le Comité des droits de l'enfant des Nations-Unies a relevé les grandes inégalités dans le domaine de la protection de l'enfance, le nombre d'enfants en situation de pauvreté et le nombre élevé d'enfants non-scolarisés : 8 enfants sur 10 sont pauvres à Mayotte, et 6 enfants sur 10 en Guyane. Le taux de non-scolarisation en Guyane et à Mayotte est de 8 points supérieur à celui de l'hexagone. En Guyane, du fait du manque de structures scolaires de proximité, de dispositifs de transport et d'hébergement adaptés pour les élèves des communes isolées⁷, l'UNICEF France estime à près de 10 000 le nombre d'enfants non-scolarisés⁸.

6 <https://www.ohchr.org/fr/news/2023/05/experts-committee-rights-child-praise-france-outreach-patrols-supporting-families>, comité chargé de l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)

7 Pour les jeunes des communes isolées, contraints de vivre dans des familles hébergeantes, des internats ou chez des tiers, les conditions de vie sont parfois alarmantes. L'UNICEF recommande d'initier une réforme en profondeur du dispositif des « familles hébergeantes » piloté par la Collectivité territoriale de Guyane, pour améliorer la qualité de l'accueil et le contrôle des agréments.

8 L'UNICEF France, en tant qu'observateur, a déjà remis deux rapports en 2020 et 2022 au Comité des droits de l'enfant : <https://www.unicef.fr/article/respect-des-droits-de-lenfant-en-france-le->

Ils seraient entre 5 379 et 9 575 dans cette situation à Mayotte selon différentes estimations⁹. **Pour le CESE, cette situation n'est pas acceptable et nécessite une action volontariste de l'Etat.**

L'UNICEF appelle à mieux prendre en compte les vulnérabilités spécifiques de chaque territoire dans les politiques publiques afin que chacun ait accès à la santé, à l'éducation et à l'eau¹⁰, et invite la France à créer un Observatoire national de la non-scolarisation rejoignant les recommandations du Comité des droits de l'enfant des Nations-Unies qui recommande d'améliorer l'accessibilité et la qualité de l'éducation pour les enfants les plus vulnérables¹¹. **La délégation aux Outre-mer du CESE s'associe à la recommandation de l'UNICEF France de lancer une mission interministérielle sur l'effectivité des droits des enfants dans tous les territoires d'Outre-mer français.**

La délégation partage les conclusions de deux rapports parlementaires récents sur : *L'enseignement scolaire en Outre-mer : des moyens à mieux adapter à la réalité des territoires*¹², et *L'enseignement dans les Outre-mer dans les territoires en dépression démographique*¹³. Le premier rapport du Sénat souligne que, malgré un investissement financier important, le niveau scolaire des élèves de ces académies reste en deçà des évaluations nationales. Il recommande de privilégier davantage l'adaptation aux réalités locales en laissant plus d'autonomie aux Recteurs sur la base d'évaluations de la performance de chaque académie. Il propose également d'aménager plus largement les modalités de recrutement des enseignants, ainsi que leur formation et leur régime indemnitaire, pour mieux prendre en compte les besoins des territoires. Enfin, il demande d'accroître les moyens de scolarisation des élèves allophones¹⁴ et de mieux former les enseignants aux questions linguistiques.

[gouvernement-auditionne-par-le-comite-des-droits-de-lenfant/. Seuls 92,6 % des enfants de 6 à 13 ans sont scolarisés en Guyane.](#)

9 <https://www.unicef.fr/article/lunicef-france-publie-un-rapport-alarquant-sur-les-droits-de-lenfant-dans-les-outre-mer/>. Mathon-Cécillon, T., Séraphin, G., « Non-scolarisation et déscolarisation à Mayotte : dénombrer et comprendre », université de Paris Nanterre, février 2023.

10 La délégation aux Outre-mer du CESE rappelle l'avis rapporté par Mme Michèle Chay et Mme Sarah Mouhoussoune, La gestion de l'eau et de l'assainissement dans les Outre-mer, octobre 2022. L'avis mentionne qu'à la rentrée 2020, 40 écoles, deux lycées et un collège ont fermé à cause du manque d'eau en Guadeloupe. L'avis propose également une éducation au bon usage de l'eau qui doit être présentée dans toutes les écoles, le 22 mars à l'occasion de la journée mondiale de l'eau.

11 <https://www.unicef.fr/article/observations-finales-du-comite-des-droits-de-lenfant-lunicef-france-appelle-le-gouvernement-a-faire-des-droits-des-enfants-les-plus-vulnerables-sa-priorite/>

12 Rapport d'information fait au nom de la commission des finances pour suite à donner à l'enquête de la Cour des comptes, transmise en application de l'article 58-2° de la LOLF, sur le système éducatif dans les académies ultramarines, du 10 décembre 2020, rapporté par M. Gérard Longuet. Le Sénat avait déjà abordé le sujet dix ans plus tôt dans un rapport intitulé Les départements d'outre-mer (DOM), défi pour la République, chance pour la France, par M. Éric Doligé, fait au nom de la Mission commune d'information Outre-mer, n° 519 (2008-2009), 7 juillet 2009.

13 Rapport d'information de l'Assemblée nationale sur L'enseignement dans les Outre-mer dans les territoires en dépression démographique, rapporté par M. Max Mathiasin ; M. David Lorion ; Mme Danièle Obono ; Mme Cécile Rilhac, en juin 2021.

14 Personne dont la langue première ou « maternelle » est une langue étrangère ou minoritaire, dans la communauté où elle se trouve.

Dans le second rapport, les députés soulignent un échec scolaire persistant. Malgré la mise en œuvre de politiques pour contrer le décrochage scolaire, les résultats demeurent décevants au regard des moyens mis en œuvre. Le plus dommageable est la persistance d'un taux d'illettrisme de l'ordre de 30 %, largement supérieur à la moyenne nationale. Les députés insistent sur la nécessité de dépasser une logique comptable, qui va à l'encontre du contexte éducatif difficile que subissent ces académies. Plutôt que de décliner des mesures nationales, il serait plus opportun de mettre en place des solutions innovantes adaptées aux réalités locales. Ils recommandent notamment de favoriser l'enseignement des langues créoles comme vecteur d'apprentissage du français dans le premier degré pour parvenir enfin à éradiquer l'illettrisme.

Autant d'orientations favorables à une plus grande adaptation des politiques éducatives aux réalités des territoires, que la délégation partage pleinement.

La délégation rappelle son avis sur *Le défi de l'insertion professionnelle des jeunes ultramarins*, rapporté par M. Eustase Janky, en février 2015¹⁵. Dans cet avis, notre délégation souhaitait insister sur la nécessité d'une approche « globale » de la question de la scolarisation jusqu'à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ultramarins, en s'intéressant à leur accès à l'enseignement, mais

aussi à leurs activités associatives, culturelles et sportives, et à leurs conditions d'insertion sur le marché du travail et dans la société. L'avis appelait en particulier à améliorer les conditions de scolarisation des enfants ultramarins à partir de deux ans afin de faciliter la maîtrise du français, prévenir et mieux lutter contre l'illettrisme et le décrochage scolaire dans les Outre-mer. Malgré une volonté affichée des gouvernements successifs de s'attaquer à cette problématique, que ce soit par les mesures prises dans le cadre des Contrats de convergence et de transformation (CCT issus du Livre Bleu) ou du Conseil interministériel des Outre-mer (CIOM), force est de constater que des écarts importants subsistent en termes de niveau scolaire, d'égalité des chances, d'insertion professionnelles et de bien-être à l'école. **La délégation appelle à poursuivre l'effort et à véritablement adapter les moyens à un suivi individualisé des jeunes dans cette période de fin de scolarité et d'insertion professionnelle. Seule une mobilisation coordonnée de tous les acteurs du territoire : Etat, collectivités territoriales, missions locales, France Travail, entreprises, associations... permettra de diminuer les décrochages dans les parcours d'insertion des jeunes.**

L'avis *Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale*, rapporté par Mme Isabelle Biaux-Altman, en juin 2019, insistait sur le « déni »

¹⁵ M. Eustase Janky est professeur de médecine en gynécologie obstétrique et a été président de l'Université des Antilles entre 2017 et 2022.

de reconnaissance dont souffrent les langues régionales en Outre-mer alors même qu'elles sont souvent les langues maternelles et les plus usitées au quotidien par la population. Cinquante des soixante-quinze langues de France sont des langues des Outre-mer. Le CESE a pris clairement position pour un renforcement de leur enseignement, la valorisation des savoirs traditionnels et des pratiques immatérielles associées, le soutien à la création artistique plurilingue et la légitimation des langues régionales dans l'espace et les services publics. L'Éducation nationale doit garantir de meilleures conditions de scolarisation dans ces langues pour améliorer la réussite des élèves : l'accueil en langue régionale doit être plus systématiquement proposé, les parcours scolaires en langue régionale doivent permettre une poursuite d'études sans rupture ni changement d'établissement, l'option au baccalauréat doit être maintenue et un cursus d'enseignement des langues régionales dans l'enseignement supérieur doit être possible sur chacun des territoires. **Pour le CESE, il apparaît plus que jamais nécessaire de prendre conscience que la valorisation des langues régionales n'est en aucun cas un obstacle à l'apprentissage ou à la maîtrise du français, bien au contraire.**

En 2017, le Conseil économique, social et environnemental de Mayotte (Césem) a mené une réflexion sur la question de l'école ayant abouti à un rapport intitulé *L'école de la République à Mayotte : une exigence d'égalité*¹⁶. Le diagnostic établi par cette étude reste d'actualité : déficit structurel de salles de classe générant des rotations horaires ;

classes surchargées dues à la fois à un taux de natalité élevé et à une forte immigration ; obligation scolaire pour tous les enfants quelles que soient leur origine et la situation administrative de leurs parents. Le Césem parvenait à la conclusion que « *des insuffisances, des manquements graves et des obstacles accentuaient vers le bas le niveau scolaire des élèves mahorais* ».

Dans cette contribution, la délégation a souhaité aborder la saisine « Réussite à l'École, réussite de l'École » en s'intéressant prioritairement aux conditions de réussite des élèves : un enseignement de qualité dispensé par des enseignants formés à la réalité sociale et multiculturelle des Outre-mer ; des classes à effectifs réduits dans des établissements à taille humaine ; la possibilité de choisir son orientation et une poursuite d'étude sur le territoire lorsqu'on le souhaite ; un environnement scolaire sûr et accueillant.

I/ Une réussite de l'école à consolider dans les Outre-mer

Le ministère de l'Éducation nationale articule sa politique autour des trois axes prioritaires : « *la réussite de la scolarisation de tous les enfants dès 3 ans* » ; « *la réduction des écarts de performance mesurés lors des examens et des évaluations* » ; « *la lutte contre le décrochage scolaire* ». La volonté du ministère est de favoriser la réussite de chacun, l'égalité des chances, la mixité sociale ainsi que le bien-être des élèves, comme sur l'ensemble du

¹⁶ L'école de la République à Mayotte : une exigence d'égalité, rapport 2017 : Après trente ans d'une politique éducative consacrée au « rattrapage » et à la scolarisation d'un flux toujours plus important d'élèves, les résultats scolaires à Mayotte restent en bas du classement national. Des insuffisances, des manquements graves et des obstacles accentuent le nivellement vers le bas du niveau scolaire des enfants à Mayotte.

territoire national. Il tient compte également d'une différenciation territoriale des politiques éducatives permettant de prendre en compte les caractéristiques sociales, historiques, linguistiques et géographiques propres aux territoires ultramarins. **Pour le CESE, ces objectifs généraux sont pertinents au regard des enjeux des territoires mais doivent être complétés par trois axes de moyen terme ainsi que des mesures d'urgence correspondant à la situation de certains territoires, en particulier Mayotte et la Guyane.**

Le CESE souhaite insister sur trois axes permettant de répondre aux nécessités de maintenir un équilibre démographique et de développer les compétences nécessaires aux territoires : 1/ le renforcement des savoirs fondamentaux ; 2/ la formation professionnelle pour une meilleure insertion des jeunes ; 3/ l'amélioration des conditions de vie scolaire des élèves.

1) Une action spécifique doit être menée pour scolariser tous les élèves, du plus jeune âge à l'insertion professionnelle

La scolarisation obligatoire de tous les enfants de 3 ans doit être effective sur tous les territoires.

Cette obligation est loin d'être remplie en Guyane et à Mayotte. Le Défenseur des droits a publié en 2021, une étude : « *Guyane : les défis du droit à l'éducation* », qui alerte sur la situation des enfants vivant dans les quartiers d'habitat informel et les communes isolées, et demande la mise en œuvre effective de l'obligation scolaire¹⁷.

10 000 jeunes seraient concernés selon l'UNICEF, 5 900 d'après l'INSEE et 2 300 pour le Rectorat¹⁸. A Mayotte, plus de 6 000 élèves ne sont pas accueillis en classe préélémentaire en 2022-2023.

Pour le CESE, l'Education nationale doit prendre les devants afin de scolariser tous les enfants, qu'ils soient inscrits ou non sur les listes communales.

Les décrochages scolaires et les sorties du système éducatif sans qualification restent importants¹⁹.

Dans l'académie de Guadeloupe, il y a environ 1 600 élèves qualifiés de « décrocheurs » suivis par la mission contre le décrochage

¹⁷ La Guyane connaît un manque d'infrastructures scolaires qui implique des taux de remplissage de 140 à 150 % dans certains établissements, un manque d'adéquation entre l'implantation des établissements et les besoins de scolarisation, et des difficultés d'inscriptions scolaires pour de nombreuses familles vivant dans les quartiers d'habitat informel.

¹⁸ Le rectorat estime un taux de non-scolarisation de 2,7 %, soit 2 300 élèves, dont 1 000 dans le premier degré, tandis que l'INSEE estime en 2019, que 5 900 enfants entre 3 et 16 ans n'accèdent pas à une scolarité obligatoire, soit un taux de 6,9 %. Le rectorat précise ne pas pouvoir observer le nombre d'enfants dont les parents n'ont pas fait la démarche de scolarisation. Le chiffre de 10 000 enfants est mentionné dans le rapport de la Cour des comptes de 2020 et dans l'étude de l'UNICEF et du Défenseur des droits de juillet 2021.

¹⁹ Cour des comptes. Le système éducatif dans les académies ultramarines, décembre 2020. Les taux de décrochage s'élèvent à 5,9 % en Guadeloupe, 6,8 % en Martinique, 7,5 % pour La Réunion et la Guyane, et 9,3 % pour Mayotte, contre 5,7 % au niveau national.

scolaire²⁰. Ce dispositif permet une veille permanente via des référents dans chaque établissement et la mise œuvre de solutions individualisées pour les accompagner et leur redonner envie de continuer leur parcours scolaire.

Mais au-delà du décrochage, ce sont les sorties précoces du système scolaire des 18-24 ans avant l'obtention d'un diplôme ou d'une formation qualifiante, qui sont très importantes. En 2019, celles-ci s'élevaient à 14,5 % en Guadeloupe, à 14,8 % en Martinique et 18,4 % à La Réunion, contre 8,2 % dans l'Hexagone. La stratégie de l'Union européenne fixe un objectif de moins de 10 % de jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme et sans formation. En Guyane, en 2021, 15 % des 15/17 ans ne sont pas scolarisés. En Martinique, un quart des jeunes de 15 à 29 ans ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation²¹.

Les entretiens réalisés par la rapporteure avec les Recteurs ont permis d'identifier de nombreux dispositifs existants qui permettent en partie de limiter les sorties en cours de parcours. La lutte contre le décrochage scolaire doit rester une priorité en Outre-mer. Pour le CESE, le ministère de l'Education nationale doit se fixer des objectifs ambitieux et se donner les moyens de réduire les sorties sans diplôme dans les académies ultramarines, en mobilisant tous les acteurs concernés.

Le CESE propose de renforcer ces actions par :

- Un accompagnement individualisé qui doit être systématiquement proposé à tous les élèves décrocheurs, en lien avec les missions locales, France

Travail et le Service militaire adapté (SMA), afin de proposer des formations professionnalisantes, des stages ou un contrat d'apprentissage ;

- des actions de soutien à la parentalité menées notamment par les associations et les Caisses d'allocations familiales, doivent également être mises à disposition pour aider les familles car le support social est essentiel pour limiter les risques de rupture de parcours.

A titre d'exemple, le CESE soutient le déploiement du dispositif « Ambition emploi » dans les lycées professionnels, qui permet aux jeunes de bénéficier d'un accompagnement personnalisé par des enseignants de l'Education nationale, en lien avec la mission locale et les partenaires économiques du territoire, d'une formation complémentaire et d'aides en fonction des besoins (santé, logement, mobilité). **Le CESE propose la généralisation de ce dispositif à l'ensemble des jeunes sortants de formation professionnelle n'ayant pas trouvé d'emploi immédiatement à l'issue de celle-ci.**

L'orientation et l'insertion professionnelle doivent être améliorées. Beaucoup trop de jeunes sont orientés par défaut dans des filières qu'ils n'ont pas choisies. Ainsi, l'orientation par défaut est courante faute d'accompagnement ou de places disponibles.

20 Voir : Pascal Pétrine, « L'Education Nationale se donne les moyens de redonner un avenir aux « décrochés scolaires » », Outre-mer la première, 21 mars 2023. Sur les 1 600 décrocheurs suivis dans l'académie, un peu moins de la moitié est âgé de 16 à 18 ans les autres étant dans la tranche d'âge supérieure celle des 18/21ans.
21 Anaïs Allan, Zinaïda Salibekyan-Rosain, « En Martinique, un quart des jeunes de 15 à 29 ans ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation », INSEE Analyses Martinique, n°62, mars 2023

Beaucoup de jeunes rencontrent des difficultés à trouver des stages, parce qu'ils ne sont pas suffisamment accompagnés ou parce qu'il y a un manque de moyens de transports en commun²². Une meilleure information sur les métiers qui proposent des débouchés localement doit être présentée aux élèves²³ : métiers d'aide à la « personne » ou du « soin » en lien avec le vieillissement ou la petite enfance, métiers de l'environnement, de la mer, du tourisme, de l'agriculture, du bâtiment et des travaux publics, ainsi que dans une moindre mesure, les activités industrielles, le transport et les services aux entreprises.

Après le baccalauréat, de nombreux jeunes partent se former ou acquérir une première expérience professionnelle dans l'Hexagone ou à l'étranger et ne reviennent pas, ce qui crée un déséquilibre démographique et prive les territoires des compétences dont ils ont besoin pour assurer leur développement. L'offre de formation professionnelle locale post-bac doit donc être mieux adaptée aux besoins de recrutement et aux perspectives d'insertion des jeunes sur le territoire.

Pour le CESE, la carte des formations de chaque territoire doit être revue régulièrement en associant les représentants de la société civile et des collectivités territoriales afin

d'orienter les jeunes vers les filières en adéquation avec le tissu économique du territoire.

Pour le CESE, en Outre-mer comme partout en France, « réussir à l'école » doit signifier pouvoir choisir une orientation qui permette une émancipation et qui convienne à ses aspirations personnelles. Aucun élève ne doit être laissé en arrière.

Le CESE appelle à élargir l'offre de formation professionnelle post-bac pour permettre une poursuite d'étude complète sur le territoire. Il convient d'éviter l'éloignement anticipé des élèves avant le baccalauréat et de proposer des enseignements professionnels polyvalents adaptés à plusieurs spécialités.

PRÉCONISATION #1

La lutte contre le décrochage scolaire et la sortie sans diplôme est un enjeu majeur car s'ensuivent d'importantes difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Le CESE préconise le renforcement des moyens alloués aux Centres de formation d'apprentis (CFA). Le recours aux stages et à l'apprentissage doit être développé afin de permettre l'insertion en cours de formation et limiter les risques de décrochage. Les moyens du Service militaire adapté (SMA) doivent être renforcés, notamment sur les

²² A ce titre, une aide au permis de conduire est un moyen efficace de développer la mobilité des jeunes dans un parcours d'insertion professionnelle. Les dispositifs d'aide au permis doivent être développés.

²³ Voir la contribution de la délégation aux Outre-mer à l'avis du CESE, Métiers en tension, rapporté par M. Pierre-Olivier Ruchenstain, en janvier 2022. Mme Michèle Chay, membre des deux formations de travail, a été rapporteure de cette contribution.

territoires où les besoins sont les plus importants : Mayotte et la Guyane.

2) L'acquisition des savoirs fondamentaux et des compétences doit être mieux assurée

Les résultats scolaires restent hétérogènes avec des difficultés persistantes malgré une amélioration de la réussite aux examens. Lors des dernières évaluations nationales de 6^e et de 4^e, les résultats des Outre-mer sont apparus en dessous de la moyenne nationale. La Martinique atteint des résultats satisfaisants et en progression. Le rattrapage est en cours en Guadeloupe, et deux territoires connaissent plus de difficultés : Mayotte et Guyane²⁴.

Pour le CESE, le rattrapage des niveaux de réussite scolaire en Outre-mer par rapport aux objectifs nationaux engage l'égalité républicaine. On ne peut admettre une scolarisation à « deux vitesses » et l'Éducation nationale doit se donner les moyens nécessaires à l'atteinte de cet objectif.

La pédagogie doit être davantage adaptée aux spécificités socio-économiques et culturelles en Outre-mer, ainsi qu'aux besoins des élèves éloignés des savoirs scolaires. L'objectif

d'un rattrapage des taux de réussite nationaux doit être maintenu avec une pédagogie adaptée.

Les évaluations de niveau en lecture montrent des difficultés subsistantes dans la maîtrise des savoirs fondamentaux. Alors qu'en moyenne nationale, 13,3 % des élèves qui entrent en 6^{ème} ont une maîtrise « insuffisante » ou « fragile » du français, ceux-ci sont : 21,5 % à La Réunion, 25 % en Martinique, 28,7 % en Guadeloupe, 44,2 % en Guyane et 75,4 % à Mayotte²⁵. En 2019, le taux d'illectronisme est de 26 % dans les départements et régions d'Outre-mer, hors Mayotte, contre 16 % en France hexagonale. Les travaux de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire menés en Outre-mer ont montré la nécessité d'identifier le plus tôt possible les élèves en difficulté dans l'assimilation des compétences, de proposer aux familles une plus grande place dans les actions mises en place, d'intégrer l'apprentissage des langues régionales dans les programmes scolaires, et de former les membres de la communauté éducative aux questions de l'illectronisme²⁶.

Le CESE appelle à faire de la lutte contre l'illectronisme, l'innomérisme et l'illectronisme une priorité. Des moyens

²⁴ La délégation renvoie aux publications du ministère de l'Éducation nationale ainsi qu'au rapport de la Cour des comptes pour davantage de précisions. Le ministère de l'Éducation nationale publie chaque année les Repères et références statistiques qui présentent les données de scolarisation et de réussite scolaire. Les taux d'accès et de réussite aux examens du diplôme national du brevet et du baccalauréat se sont améliorés ces dernières années et sont à présent proches des moyennes nationales en Martinique, Guadeloupe et à La Réunion.

²⁵ Les évaluations menées lors des Journées défense et citoyenneté pour les jeunes de 17 ou 18 ans montrent qu'en moyenne nationale 11,5 % d'entre eux sont en difficulté de lecture alors que ce taux est de 27,2 % pour La Réunion, 32 % pour la Guadeloupe, 34 % pour la Martinique, 51 % pour la Guyane et 73,7 % pour Mayotte, soit des taux deux à six fois supérieures à la moyenne nationale. Lors de la présentation le 12 juillet 2023 au CUF de Dombéni du Projet académique 2023-2027, « Bien-être à l'école pour mieux apprendre et réussir sa vie : de la maîtrise des savoirs fondamentaux à l'excellence académique », le recteur de Mayotte a confirmé les mauvais résultats scolaires des élèves de l'île, indiquant que 43 % de ces élèves sont en situation d'illectronisme et que 80 % des lauréats du diplôme national du brevet (DNB) n'ont pas acquis les compétences nécessaires en français en fin de classe de 3^{ème}. Ce taux passe à 92 % en mathématiques.

²⁶ <https://injep.fr/experimenter/prevenir-et-lutter-contre-le-decrochage-scolaire-et-favoriser-linsertion-par-la-lutte-contre-lilletrisme-et-lillelectronisme-des-jeunes-ultramarins/#:~:text=Les%20taux%20de%20jeunes%20rencontrant,Journ%C3%A9e%20d%C3%A9fense%20et%20citoyennet%C3%A9%20en>

d'aide et de remédiation scolaire doivent être mobilisés : humains, d'enseignants supplémentaires ; actions de réussite éducative ; contrat d'accompagnement ; objectifs plus ambitieux de maîtrise des savoirs fondamentaux ; dispositifs de soutien scolaire, « Devoirs faits », « Silence on lit », ateliers de lecture²⁷, concours de lecture et de calcul mental ; Championnat régional d'orthographe²⁸ ; projets de territoires numériques éducatifs.

Le CESE préconise de faire de la fracture numérique qui existe au sein de certaines populations et sur certains territoires, une priorité de l'Education nationale. Hormis dans les zones blanches pour lesquelles des solutions techniques doivent être mises en œuvre (Guyane notamment), le CESE demande aux Rectorats de mettre à disposition des élèves un matériel numérique (tablettes et ordinateurs) qui leur permettent d'accéder facilement aux ressources numériques dans l'établissement.

Des conseillers numériques pourront assurer une assistance à l'usage des outils numériques, en complément des enseignements avec des missions : d'éducation aux médias, d'accès à l'information, de bon usage des réseaux sociaux, d'aide aux démarches administratives (Parcoursup, information liée à l'orientation...).

Le CESE demande aux Rectorats de tenir régulièrement des conseils académiques des savoirs fondamentaux afin d'identifier les écoles, collèges et lycées les plus en difficulté pour établir un diagnostic territorialisé, d'élaborer une stratégie académique qui comporte des objectifs cibles d'amélioration, et de mettre à disposition des moyens d'enseignants supplémentaires dans ces établissements en évaluant les résultats.

Pour le CESE, au-delà de l'atteinte des objectifs de réussite au baccalauréat, c'est l'adaptation de la pédagogie aux besoins des élèves, en prenant en compte notamment les dimensions de bilinguisme ou de multilinguisme, très présentes en Outre-mer, qui permettra d'améliorer l'acquisition des compétences.

²⁷ A titre d'exemple de dispositif de lutte contre l'illettrisme, au collège Amiral Bouvet de Saint-Benoît à La Réunion, les parents sont invités à lire pour donner l'exemple aux enfants. Les parents qui lisent montrent l'exemple aux enfants et leur donnent envie de lire. Une action parmi tant d'autres mise en place par l'établissement scolaire, mais qui participe non seulement à lutter contre l'illettrisme, mais aussi à impliquer davantage les parents dans l'éducation. Des ateliers d'alphabétisation et d'informatique sont organisés à Saint-Denis dans le Bas de la Rivière dans le cadre de la dixième édition des Journées Nationales d'Action contre l'illettrisme, un phénomène qui touche 23 % de la population.

²⁸ Le Championnat Régional d'Orthographe est un concours organisé par le Centre Départemental Artistique pour l'Animation et la Culture des Enfants (CEDAACE) et le Conseil Départemental en collaboration avec l'académie de La Réunion.

3) Les conditions de vie scolaire doivent être améliorées

Le bâti scolaire est insuffisant sur plusieurs territoires et les classes sont surchargées. D'après les syndicats enseignants, certaines écoles se trouvent dans une « situation dramatique » : sureffectif chronique, bâtiments délabrés, coupures d'eau : le bilan est alarmant²⁹. En Outre-mer, les salles de classe modulaires sont trop souvent substituées à celles construites en dur. La qualité constructive n'est pas toujours aux normes sismiques et cycloniques, et les constructions scolaires doivent être adaptées aux conséquences du changement climatique : espaces arborés, économies d'énergie, brassage d'air et climatisation basse consommation, bâtiments traversants³⁰.

Au titre des bonnes pratiques, les écoles sont souvent utilisées comme abri cyclonique ou comme point de rassemblement en cas d'inondations, notamment en Polynésie française. Il est également important de mettre en place des établissements à « taille humaine » : les établissements secondaires sont trop souvent concentrés dans les chefs-lieux de Département ce qui entraîne des temps de transports très longs pour les élèves, souvent supérieurs à une heure ou deux heures par jour. Une meilleure répartition sur le territoire

d'établissements à proximité des bassins de vie permettrait d'améliorer fortement la qualité de vie des élèves au quotidien. Les temps de transports scolaires doivent aussi être améliorés avec des dessertes plus régulières du ramassage scolaire et des tournées moins longues. Ceux-ci doivent être mieux intégrés aux schémas de mobilité durable.

A Mayotte, certaines écoles sont parfois bloquées par les parents d'élèves qui manifestent pour dénoncer l'insuffisance des locaux, le manque d'enseignants ou des effectifs d'élèves trop nombreux. Cette réalité doit être entendue. Les classes sont surchargées dans le premier comme dans le second degré avec une moyenne qui dépasse les 30 élèves par classe. Le fonctionnement des rotations scolaires (un groupe d'élèves suit l'enseignement le matin et un second l'après-midi) est de moins en moins bien toléré par la population qui attend une normalisation rapide. Le Césém a évalué le besoin de construction scolaire sur l'île à 100 classes par an pendant 10 ans. Or, seulement 67 nouvelles classes ont été livrées entre 2014 et 2018, contre 380 programmées, et le retard s'accumule.

Le CESE demande la mise en œuvre d'un plan d'urgence financé sur fonds de l'Etat pour la construction scolaire à Mayotte afin de supprimer les rotations

²⁹ Signal d'alarme Outre-mer, les écoles se trouvent dans une « situation dramatique », selon le principal syndicat d'enseignants, Libération, 15 septembre 2023.

³⁰ Voir notamment la contribution de la délégation aux Outre-mer à l'avis Pour des bâtiments plus durables grâce à une ambitieuse politique de rénovation, rapporté par M. Didier Gardinal, contribution de M. Jean-Yves Lautridou et Mme Hélène Sinder. Pour la délégation, il est nécessaire de concevoir le bâtiment durable dans une approche systémique de la ville environnante, en associant l'implantation des constructions avec l'accès aux services publics, aux transports, aux espaces verts... L'adaptation des normes doit permettre d'avoir recours à des matériaux locaux et des techniques constructives plus adaptées, plus durables et moins coûteuses, tout en favorisant l'emploi local. Pour la délégation, il est possible d'améliorer le bien-être, tout en ayant le moins possible recours à la climatisation. Il faut ainsi utiliser plus systématiquement le brassage d'air et les constructions traversantes, moins consommatrices en énergie. L'utilisation de la climatisation doit être alimentée de préférence par des énergies renouvelables. Le bâtiment public doit faire preuve d'exemplarité en réduisant sa consommation de climatisation et en s'équipant de panneaux photovoltaïques. Il faut également favoriser l'équipement en climatiseurs économes en énergie.

scolaires qui entravent l'égalité des chances pour l'apprentissage de tous les enfants de la République.

Un même plan doit être mis en œuvre en Guyane pour faire face aux besoins urgents.

L'Etat qui exerce la responsabilité de la construction des collèges et lycées à Mayotte, devra mettre à disposition des communes ses moyens de maîtrise d'œuvre pour accélérer le rattrapage des constructions scolaires du premier degré.

Le CESE préconise une dotation de financement spécifique de l'Etat aux collectivités territoriales pour l'adaptation du bâti scolaire aux normes sismiques, cycloniques, environnementales, compte-tenu de la faiblesse de leurs capacités de financement limitées en Outre-mer.

Le CESE demande la mise en place de plans de prévention des risques naturels majeurs, spécifiques aux infrastructures scolaires en Outre-mer, afin de développer la culture de résilience et de pouvoir redémarrer rapidement l'activité scolaire après un évènement climatique.

Les tarifs de la restauration scolaire et des activités périscolaires doivent être accessibles financièrement à toutes les familles. L'offre de restauration scolaire est très insuffisante à Mayotte et en Guyane, où elle est présente dans seulement

un tiers des établissements, et dans la majorité des cas sous forme de collation froide³¹. C'est particulièrement dommageable dans la mesure où ce repas est souvent pour les enfants les plus précaires, le seul repas complet et équilibré de la journée. Si les autres territoires ultramarins sont mieux couverts, l'Institut de recherches pour le développement (IRD) recommande d'adapter l'offre dans le cadre du Programme national nutrition santé afin d'intégrer : la formation des personnels, des actions d'éducation en santé adaptées culturellement, des améliorations de la qualité nutritionnelle de l'offre fondée sur la priorité donnée aux productions locales et aux circuits courts ou de proximité, des actions visant à diminuer le non-recours à la cantine qui reste élevé dans le secondaire. La restauration scolaire est aussi essentielle pour aider les familles en difficulté financière. La crise du pouvoir d'achat Outre-mer³², particulièrement sensible pour les ménages les plus pauvres, les familles nombreuses et les plus précaires, entraîne aussi des risques pour l'équilibre alimentaire des enfants.

Le CESE demande aux Préfectures et aux Rectorats de mettre en place des financements spécifiques en direction des associations, pour l'amélioration de l'offre d'activités périscolaire, de protection de la nature et de l'environnement, de soutien

31 Caroline Méjean (dir.), Alimentation et nutrition dans les départements et régions d'Outre-mer, IRD Éditions,

Collection Expertise collective, 2020, page 144.

32 Voir l'avis rapporté par Mme Véronique Biarnaix-Roche et Mme Ghislaine Arlie, 10 préconisations pour le pouvoir d'achat en Outre-mer, en octobre 2023.

scolaire, d'accueil collectif des mineurs et de loisirs avec ou sans hébergement. Des animateurs communaux devront être recrutés pour proposer un meilleur encadrement des jeunes, ainsi que des animations sportives et culturelles.

PRÉCONISATION #2

Le CESE préconise la mise à disposition par les Centres communaux d'action sociale de « chèques » dédiés à l'aide alimentaire, à la cantine, et aux activités périscolaires pour les élèves dont les familles sont en difficulté financière, financés sur fonds de l'Etat. Le dispositif « cantine à 1 euro » doit être généralisé pour les familles précaires.

Sur les territoires où la distribution d'eau potable est mal-assurée, particulièrement à Mayotte et en Guadeloupe³³, des citernes d'eau doivent être installées dans les écoles afin de permettre aux élèves de pouvoir se laver et maintenir de bonnes conditions d'hygiène dans l'établissement. A Mayotte, plus de 80 écoles sur 186 ne sont pas raccordées au « chemin de l'eau », le réseau de distribution parallèle qui alimente les établissements prioritaires. Le savon est souvent absent dans les toilettes, alors même que l'Agence régionale de Santé recommande le lavage régulier des mains pour éviter la transmission des maladies et que de plus en plus d'élèves souffrent de maux de ventre et de maux de tête à cause des maladies hydriques liées au manque d'eau (épidémie de gastroentérite notamment).

Le CESE demande que de l'eau potable soit distribuée gratuitement aux élèves en cas d'interruption de service ainsi qu'au moins un litre d'eau avant les cours de sport.

Les faits de violences dans ou aux abords des établissements, sont courants. Les élèves ressentent de l'insécurité aux abords des établissements ou au cours des longs trajets dans les transports scolaires. A l'ouest de la Guyane, on constate une augmentation des faits de violences avec armes dans et devant certains établissements³⁴. Des agressions violentes ont eu lieu à Mana et Saint-Laurent du Maroni qui ont fait réagir les syndicats et les associations de parents d'élèves. Les phénomènes de bandes rivales dans les quartiers, le trafic d'armes et de drogues, conjugués à la précarité de nombreuses familles fragilisent la cohésion sociale. Le communiqué de la Fédération autonome des parents d'élèves et étudiants de Guyane (FAPEEG), qui a apporté son soutien à la communauté éducative, alerte sur la surpopulation scolaire, le manque de moyens humains formés et de matériels adéquats. A Mayotte, les incidents sur le réseau des transports scolaires sont nombreux, en particulier des caillassages de bus sont recensés chaque jour, des affrontements de bandes se déroulant aux arrêts ou à bord des bus. Les violences intrafamiliales doivent également être prises en compte et mieux détectées en milieu scolaire³⁵.

33 Voir l'avis sur La gestion de l'eau et de l'assainissement dans les Outre-mer, rapporté par Mme Michèle Chay et Mme Sarah Mouhoussoune, octobre 2022.

34 Catherine Lama, Vague de violence dans les établissements scolaires de Guyane : quel est le positionnement des associations de parents d'élèves ? Outre-mer la première, 21 octobre 2022

35 Les parlementaires rapporteurs Philippe Dunoyer, Karine Lebon et Olivier Serva ont relevé dans tous les territoires ultramarins des taux importants de violences physiques, psychiques ou sexuelles. Un des constats inquiétants est le niveau élevé des violences intrafamiliales dont les mineurs demeurent les victimes directes et collatérales.

Pour le CESE, le rétablissement de la sécurité dans et aux abords des écoles, collèges et lycées, ainsi que dans les lieux publics régulièrement fréquentés par les jeunes, est une priorité.

L'accès à la santé et à la prévention doit être développé dans le cadre scolaire, beaucoup d'enfants n'ayant pas accès aux soins dans leur milieu familial³⁶. Les dépistages obligatoires à 6 ans et 12 ans doivent être systématiquement réalisés à l'école et une orientation vers des personnels spécialisés proposée en cas de repérage de troubles du langage et de l'apprentissage. Les enseignements doivent davantage s'ouvrir à des dispositifs d'éducation aux compétences « psychosociales » : prévention du harcèlement, des conduites addictives

et de la délinquance ; égalité femmes-hommes, lutte contre les violences faites aux femmes ; prévention des grossesses précoces ou non-désirées³⁷, éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle ; « environnementales » : connaissance des milieux naturels, sensibilisation au changement climatique, protection de la biodiversité, objectifs de développement durable ; et « l'éducation à la citoyenneté », laïcité, respect de l'autre, promotion des valeurs de la République, développement de l'engagement citoyen.

Pour le CESE, l'amélioration de la coopération entre Rectorats et Collectivités territoriales est cruciale afin de résorber les difficultés constatées tant dans l'immobilier, que les transports et l'environnement social des établissements. Les collectivités doivent être étroitement associées au projet académique des Rectorats pour faire de l'éducation et de la vie des élèves, une véritable politique publique multi-partenariale et coordonnée. La réussite éducative doit être au centre des enjeux du territoire.

II/ Une adaptation nécessaire de l'école aux réalités des Outre-mer

Pour le CESE, une plus grande adaptation des politiques éducatives aux réalités des territoires et des populations est la clef d'une amélioration durable de la réussite de l'école et de la réussite à l'école. Il convient de mieux reconnaître, à l'école, le caractère multiculturel et plurilingue de la France en Outre-mer. L'enseignement en Outre-mer doit aussi être un métier attractif pour les jeunes ultramarins et les enseignants venus de l'hexagone, et donc mieux tenir compte de leurs contraintes et de leurs aspirations professionnelles.

36 L'avis rapporté par Mme Michèle Chay et Mme Sarah Mouhoussoune sur L'accès aux services publics dans les Outre-mer, de janvier 2020, a montré que l'accès aux soins était très inégalement réparti dans les territoires ultramarins et qu'il existe des carences importantes dans l'offre de santé qui touchent particulièrement les enfants et les jeunes.

37 L'association Convention Nationale des Associations de Protection de l'Enfant (CNAPE) indique qu'en 2018, 10,2 % des naissances en Guyane sont précoces, soit avant 18 ans, 9,9 % à Mayotte, 5,6 % à La Réunion, 3,9 % en Martinique et 3,1 % en Guadeloupe pour 1,2 % au niveau national.

1/ Les langues régionales sont un atout à mobiliser pour la réussite des élèves

Le CESE appelle à renforcer l'enseignement « des » langues régionales et « en » langue régionale, pour faciliter l'apprentissage et l'intégration des élèves. Ce n'est que relativement récemment qu'a été mis en évidence par les scientifiques, qu'un multilinguisme précoce était non pas une source d'échec dans sa construction intellectuelle et identitaire, mais au contraire un atout pour son épanouissement intellectuel et émotionnel. Toutes les recherches en linguistique et en didactique des langues depuis une trentaine d'années montrent que l'on apprend mieux une langue si l'on maîtrise bien sa langue maternelle et si on l'apprend en lien avec celle-ci³⁸. C'est tout le sens de l'avis du CESE porté par Mme Isabelle Biaux-Altman, *Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale : « c'est en faisant de bons bilingues que l'on fait de bons francophones »*. Or, pour le CESE, les langues régionales des Outre-mer apparaissent encore trop souvent comme les « grandes oubliées » du système éducatif.

Le dispositif d'accueil à l'école maternelle par des « intervenants en langue maternelle » (ILM), qui existe en Guyane, pourrait être dupliqué dans d'autres académies, notamment à Mayotte, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française. Ce dispositif des intervenants en langue maternelle est né en 1998 d'une expérimentation menée en concertation par le Rectorat de

Guyane et l'Institut de recherche pour le développement (IRD). Les éducateurs faisaient le constat qu'un grand nombre d'enfants arrivaient à l'école sans aucune connaissance du français, que le corps enseignant n'était pas suffisamment préparé à la scolarisation de ces enfants, que les programmes n'étaient pas adaptés, et que cette situation produisait un échec scolaire très important. Il devenait indispensable de recruter des aides-éducateurs, médiateurs culturels bilingues, qui interviendraient en langue maternelle à l'intention des élèves allophones. Ainsi, les ILM n'assurent pas à proprement parler un enseignement mais plutôt des activités en langue maternelle à l'oral, prioritairement dirigées vers les classes de maternelle. Leur fonction est de favoriser le développement de la parole des élèves, d'être les représentants dans l'école de la culture des enfants et d'être les intermédiaires entre famille et école. **Pour le CESE, le dispositif des intervenants en langue maternelle (ILM) doit être déployé à Mayotte, en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française où les besoins d'accompagnement des élèves allophones sont analogues.**

La scolarisation « en » langue régionale devrait être davantage perçue comme un facteur de réussite pour les élèves. Le plurilinguisme peut devenir un atout de réussite scolaire et aider à une meilleure insertion des jeunes, car les niveaux d'échecs constatés depuis des décennies doivent alerter sur l'ampleur du problème³⁹. L'accueil en langue régionale est présent dans les premières années de scolarisation et peut-être utilisé pour

38 Voir les travaux d'Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon et Mirose Paia, *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, 2014. Cet ouvrage dresse un état des lieux de la recherche française sur le plurilinguisme précoce à l'école et sur la prise en compte des langues maternelles ou d'origine des élèves.

39 Selon les territoires, le nombre d'élèves scolarisés qui apprennent les langues régionales ne dépasse pas 10 à 15 % des effectifs.

faciliter la scolarisation des élèves allophones. Les enseignants sont encouragés à s'appuyer sur la langue d'origine des élèves pour favoriser leur apprentissage du français, en multipliant les contacts et interactions entre les deux langues. L'apprentissage en langue régionale doit être délivré par des enseignants locuteurs formés à la pédagogie adaptée dans ces langues. Le développement du plurilinguisme des enseignants permet ainsi de rapprocher l'école de la culture des élèves pour mieux les intégrer. **C'est pourquoi le CESE renouvelle sa préconisation que chaque enfant puisse avoir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, au même titre que dans la langue française. L'accueil des enfants à l'école élémentaire doit être systématiquement proposé en langue régionale, au même titre qu'en français, et pas seulement dans certains établissements.**

PRÉCONISATION #3

Le CESE appelle le ministère de l'Éducation nationale à prendre pleinement en compte les enjeux de la scolarisation en langue régionale : pour l'accueil des jeunes enfants et leur poursuite d'études en langue régionale, permettant la reconnaissance du fait linguistique multiculturel en Outre-mer et une transmission de ces langues aux côtés du français.

Cet enseignement doit être valorisé auprès des familles et des enseignants. En conséquence, le ministère doit créer des budgets fléchés, des postes d'enseignants, ainsi que des formations initiales et continues permettant de proposer systématiquement aux élèves un enseignement en langue régionale dans les Outre-mer.

2/ Les carrières des enseignants doivent être mieux valorisées en Outre-mer

Alors que les territoires sont inégalement attractifs, les conditions de vie doivent être facilitées pour les enseignants.

Certains enseignants ne sont pas en mesure de prendre leur poste sur leur lieu de mutation dans des zones isolées, peu desservies par les transports en commun, ou bien là où ils ne trouvent pas de logement adéquat. A Mayotte, à la rentrée 2023, dans le second degré, 330 nouveaux enseignants ont été recrutés mais 93 postes sont restés non pourvus. Dans le premier degré, ce sont 40 postes qui restent vacants. Les conditions de vie et d'exercice du métier peuvent être également difficiles en Outre-mer : importance du nombre d'établissements classés REP +, décalage de la formation par rapport aux nécessités de l'enseignement local, éloignement géographique, une grande partie des enseignants étant originaires de l'hexagone. Ces difficultés s'ajoutent à la cherté de la vie⁴⁰.

⁴⁰ Les prix sont de plus en plus élevés en Outre-mer et les écarts avec l'hexagone se sont accentués en 2022 par rapport à 2015 et 2010. L'enquête de comparaison spatiale des prix de l'INSEE permet de faire régulièrement le point. En 2022, les écarts de prix sont supérieurs de 16 % en Guadeloupe, 14 % en Martinique et en Guyane et 9 % à La Réunion, 10 % à Mayotte. A titre de comparaison, en 2022, les prix en région parisienne dépassent de 7 % ceux de la province (hors Corse). En Corse, les prix sont plus élevés de 7 % qu'en province (hors loyers).

Compte-tenu des difficultés de logement dans le parc privé, notamment dans les zones touristiques du littoral ou les villes-centre (disponibilité, coût, adéquation de l'offre à la demande...), **le CESE préconise aux Rectorats de conclure des conventions avec les bailleurs sociaux ou loueurs privés pour mettre à disposition des logements réservés à des enseignants, ou d'avoir recours à des constructions en propre spécifiques pour loger leurs personnels.**

Dans son rapport *Apprendre à vivre ensemble*, rendu public en juillet 2023, la médiatrice de l'Éducation nationale a proposé 13 pistes pour améliorer la mobilité des personnels entre les Outre-mer et l'hexagone⁴¹. Plusieurs élus des Outre-mer ont interpellé la médiatrice afin de lui demander de porter le sujet des mutations et affectations des personnels de l'Éducation nationale sur leurs territoires. Les saisines portant sur les mutations des enseignants du second degré ont en effet plus que doublé en deux ans. La médiatrice constate ainsi l'augmentation du nombre de saisines de stagiaires des Outre-mer qui n'ont pas pu être affectés dans leur académie d'origine, ainsi que la baisse des taux de satisfaction de demande de mutation des titulaires et des nouveaux titulaires, en particulier dans les académies à forte attractivité (Guadeloupe, Martinique, La Réunion, Polynésie française, Nouvelle-Calédonie). Les académies moins attractives (Mayotte et Guyane) se caractérisent par une forte mobilité externe et interne, ce qui entraîne un recours important aux contractuels (30 % des postes). Pour endiguer ce phénomène, l'académie de Guyane a initié en 2022 l'organisation d'un concours

national à affectation locale pour les disciplines en tension (français, anglais, mathématiques). Le rectorat de Mayotte a également mis en place un recrutement local au niveau du CAPES ouvert aux titulaires d'une licence pour trois sessions (2021, 2022 et 2023).

Le CESE appelle à faciliter le recours à des enseignants locaux, mieux formés et encadrés, qui connaissent les besoins éducatifs particuliers des élèves. Le paradoxe est que, sur certains territoires déficitaires, des jeunes formés ou des lauréats de concours du secondaire souhaiteraient rester enseigner sur place mais qu'il n'y a pas de postes de titulaires disponibles (les remplacements de congés maternité étant assurés par des enseignants contractuels ou les rectorats privilégiant les mutations). De nombreux enseignants issus des territoires ultramarins souhaiteraient également revenir sur leur territoire d'origine ce qui présenterait un atout en termes de proximité culturelle avec les élèves. Le CESE propose donc de développer les affectations sur des postes à profil, qui nécessitent par exemple la maîtrise des langues régionales, un projet professionnel orienté vers la réussite d'élèves en difficulté avec des moyens pédagogiques adaptés, et de mieux valoriser le centre des intérêts matériels et moraux (CIMM) ainsi que le rapprochement familial pour les affectations dans le second degré sur les postes vacants. Il faut également accompagner les enseignants contractuels à passer les concours pour être titularisés sur place.

⁴¹ Voir la dépêche de l'AEF : Antonin Gouze, Les 13 pistes de la médiatrice de l'Éducation nationale pour améliorer la mobilité des personnels entre Outre-mer et métropole, AEF, dépêche n° 695779 publiée le 19 juillet 2023.

Le CESE propose d'orienter davantage de jeunes ultramarins, dès la licence, vers les métiers de l'enseignement, en lien avec les universités ultramarines, en ouvrant des masters mention métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, avec des stages sur place.

Le CESE demande d'assurer la formation continue des personnels en place, enseignants titulaires et contractuels, et personnels non-enseignants, et de les aider à monter en compétences en les accompagnant dans leurs projets professionnels ou dans leurs projets de reconversion.

En conclusion, pour la délégation aux Outre-mer du CESE, l'école doit être au fondement de la société, en Outre-mer comme partout sur le territoire national.

Sans « réussite de l'école », il n'y aura pas de développement durable et équilibré des territoires. L'élève et ses besoins doivent être mis au centre du système éducatif qui doit mieux s'adapter en particulier en Outre-mer, à son contexte social, linguistique et culturel, pour l'accompagner dans la réussite de son projet. Cette « réussite à l'école » ne peut se faire qu'« avec » et « pour » l'élève, et en aucun cas « sans » lui. L'école doit donner aux enfants l'envie de venir apprendre dans un cadre bienveillant pour nouer la confiance entre l'enseignant, l'élève et la famille. Le bien-être, qui fait souvent défaut dans les établissements, doit devenir une priorité partagée par la communauté éducative, mais également les Collectivités territoriales et les parents.

Pourtant, l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur restent sous-dotés en Outre-mer.

Le CESE souligne la nécessité de moyens supplémentaires, tant humains que budgétaires, notamment au regard des besoins sociaux, des enjeux de rattrapage, d'adaptation aux contextes locaux et aux besoins des élèves.

PRÉCONISATION N°4

Pour le CESE, il est nécessaire de confier davantage de compétences aux Recteurs pour mener une politique territorialisée. Le CESE propose de mettre en place des réseaux d'échanges interacadémiques entre territoires d'Outre-mer (par bassin : Antilles-Guyane ; océan Indien ; Pacifique), au niveau des Recteurs, afin de favoriser les échanges d'informations et de bonnes pratiques, et de permettre une meilleure adaptation des dispositifs nationaux. Le CESE invite également les académies à nouer des partenariats avec les acteurs locaux, Collectivités territoriales, associations, employeurs... afin de partager leurs objectifs et créer des synergies.

Pour le CESE, il convient de mettre en place des dispositifs de continuité entre l'enseignement scolaire et supérieur (juste avant et après le baccalauréat pour assurer la continuité du cycle « bac - 3 » à « bac + 3 ») afin d'offrir le maximum de choix et de possibilités de poursuite d'études sur place.

L'offre de formation doit être davantage développée en tenant compte des débouchés en emplois locaux et des besoins en compétences du territoire.

Un travail de fond doit être effectué avec les Collectivités territoriales, les chambres consulaires et les Rectorats pour proposer des filières de formation adéquates qui correspondent aux besoins locaux. Ceci d'autant plus que les besoins de compétences d'ingénierie sont très importants.

Pour les jeunes qui ont souhaité à un moment partir étudier dans l'hexagone ou à l'étranger, et qui souhaitent poursuivre leurs études en Outre-mer, des dispositifs d'aide au retour doivent être proposés comme :

l'aide à la recherche de stage, d'une place d'apprentissage en entreprise ou d'un premier emploi ; une prime à l'installation ou au retour pour les étudiants (ce dispositif existe en Martinique pour les jeunes actifs) ; une plateforme d'information et d'orientation pour les étudiants qui souhaitent revenir poursuivre leurs études sur leur territoire d'origine ; une aide à l'accès au logement étudiant... Il s'agira de mettre à disposition des jeunes étudiants des services leur permettant de faciliter leur retour et de poursuivre leurs études en lien avec le territoire.

4

Bibliographie

Loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Loi n° 2015-29 du 16 janvier 2015 relative à la délimitation des régions, aux élections régionales et départementales et modifiant le calendrier électoral

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

Loi n° 2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République

Loi n° 2022-1726 du 30 décembre 2022 de finances pour 2023

Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017 relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques

Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires

Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981 relative à la création des zones prioritaires

Circulaire du 5 juin 2014 portant refondation de l'éducation prioritaire

Azéma Ariane. « Les dessous des territoires », dans *Éducation et territoire : inégalités ou diversité ?*, Hélène Buisson-Fenet & Olivier Rey, ENS Éditions, 2020

Baudelot Christian, *L'élitisme républicain, L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, Paris, 2009

Ben Ayed Choukri, *Le Nouvel ordre éducatif, mixité disparités, luttes locales*, Presses Universitaires de France, 2009

Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, *Les Héritiers*, Ellipses, 1964

Brinbaum Yaël. Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat. *Éducation & formations*, La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux, n° 100, 2019

Buisson Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, seconde édition, 1911

Buisson-Fenet, Hélène, et Rey Olivier. « La nouvelle place du territoire au regard de l'éducation : une solution ou de nouvelles interpellations ? ». *Éducation et territoire : inégalités ou diversité ?*, édité par Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey, ENS Éditions, 2020

Chapoulie Jean-Michel, Mutations de l'institution « Éducation nationale » et inégalités à l'école : une perspective historique, *Les Temps Modernes*, 2006/3-4-5

Chauvel Louis, *La Spirale du déclassement, essai sur la société des illusions*, Seuil, Paris, 2016

Delahaye Jean-Paul, *Le collège unique pour quoi faire*, Editions Retz, 2006

Delahaye Jean-Paul, *L'école n'est pas faite pour les pauvres : pour une école républicaine et*

fraternelle, Editions Le bord de l'eau, 2022

Dubet François et Duru-Bellat Marie, *L'école peut-elle sauver la démocratie*, Editions Seuil, Paris, 2020

Duvoux Nicolas, *L'avenir confisqué, inégalités de temps vécu, classes sociales et patrimoines*, PUF, Paris, 2023.

Grand Marie-Aleth, *L'égale dignité des invisibles : quand les sans-voix parlent de l'école*, Broché, 2022

Lelièvre Claude, *L'école d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*, Editions Odile Jacob, Paris, 2021

Maurin Louis & Schmidt Nina (sous la direction), *Que faire contre les inégalités ? 30 experts s'engagent*, Edition de l'Observatoire des inégalités, 2016.

Merle Pierre, *La ségrégation scolaire*, coll. « Repères, La découverte, Paris, 2012

Morin Edgar, *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Points, Paris, 1999

Peillon Vincent, *Refondons l'école*, Editions du Seuil, Paris, 2013

Pennac Daniel, *Chagrin d'école*, Gallimard, Paris, 2008

Peugny Camille, *Le destin au berceau, inégalités et reproduction sociale*, Seuil, Paris, 2013

Pezeu Geneviève, *Des filles chez les garçons, l'apprentissage de la mixité*, Vendémiaire, 2020

Roynette Odile, *La mixité : une révolution en danger ?*, *L'Histoire*, 455, janvier 2019

Tiercelin Arnaud, "Dis-moi où tu habites...", la question scolaire au défi de la ségrégation socio-spatiale par le logement, *Après-demain*, n° 11, NF, 2009/3

Académie de médecine, rapport sur la médecine scolaire en France, rapporteur : Pierre Bégué, octobre 2017

Assemblée nationale, *Rapport de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005*, rapporteur : Sébastien Jumel, mars 2019

Assemblée nationale, *Rapport d'information sur les modalités de gestion des AESH pour une école inclusive*, rapporteur : Cédric Vial, mai 2023

Assemblée nationale, *Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission d'information chargée de dresser un panorama et un bilan de l'éducation prioritaire*, rapporteure : Agnès Carel, juillet 2023

Assemblée nationale, *Rapport fait au nom de la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire sur le projet de loi de finances pour 2024 (n° 1680), annexe 24 enseignement scolaire*, rapporteur : Robin Reda

Assemblée nationale, *Rapport d'information relatif au financement public de l'enseignement privé sous contrat*, rapporteurs : Paul Vannier et Christopher Weissberg, avril 2024

CEREPQ, *Origine sociale, diplôme et insertion professionnelle : la force des liens*, Bref n°452, mai 2024.

CNESCO, *Conférence de consensus, Différenciation pédagogique, Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*, dossier de synthèse, remise des recommandations du jury, mars 2017

CNESCO, Blanchard-Schneider Amandine, Botton Hugo, Miletto Virgile, Caro Patrice, *Éducation et territoires, éclairage sur certaines des inégalités scolaires d'origine territoriale en France*, rapport de recherche, 2018.

CNESCO, *Conférence de comparaisons internationales « Bien être à l'école »*, dossier de synthèse du Cnesco, novembre 2023

Conseil scientifique de l'éducation nationale, Grenet Julien & Huillery Elise, *Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France*, note du CSEN, 9, avril 2023

Cour des comptes, *Rapport d'évaluation sur l'éducation prioritaire*, octobre 2018

Cour des comptes, *Les médecins et les personnels de santé scolaire*, rapport, mai 2020

Cour des comptes, *Mobiliser la communauté éducative autour du projet d'établissement*, rapport public thématique, janvier 2023

Cour des comptes, *La construction, la rénovation et l'entretien des collèges : mieux articuler les actions de l'Éducation nationale et des départements*, rapport public, mars 2023

Cour des Comptes, *L'enseignement privé sous contrat*, rapport, juin 2023

Cour des comptes, *Analyse de l'exécution budgétaire 2023. Mission interministérielle « Enseignement scolaire »*, avril 2024

DEPP, *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2021-2022*, DEPP, septembre

DEPP, *L'éducation prioritaire*, Synthèse, n° 6, Juillet 2022

DEPP, *L'Europe de l'éducation en chiffres*, 2022

DEPP, *Climat scolaire et violences : le ressenti des collégiens en 2021 et 2022*, note, mars 2023

DEPP, *L'indice de position sociale (IPS) : un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements. Focus sur les collèges*, mars 2023.

DEPP, *L'Europe de l'éducation en chiffre 2022*, décembre 2023

Fondation Jean Jaurès, Racon Bouzon Cathy & Ghezali Tarik, *Pour une école du « nous », Vivre l'altérité à l'école, le pari gagnant d'une Nation*, Fondation Jean Jaurès, septembre 2023

France Stratégie, Son Thierry-Ly, *Quelle finalité pour quelle École ?*, Rapport, 2016

France Stratégie, Dherbécourt Clément & Flamand Jean, *Inégalités des chances, ce qui compte le plus*, note d'analyse n°120, avril 2023

France Stratégie, Johanna Barasz, Peggy Furic & Bénédicte Galtier, *Poids des héritages et parcours scolaires*, étude, septembre 2023

HCFEA, *Les temps et les lieux tiers des enfants et des adolescents hors maison et hors scolarité*, rapport, février 2018

IGEN, Moisan Catherine & Simon Jacky, *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, septembre 1997

IGEN, *Articulation des compétences des collectivités territoriales et de l'État, dans les politiques nationales et territoriales de l'enfance, de l'éducation et de la jeunesse*, rapport, mars 2022

IGEN, *L'enseignement de la production d'écrits : état des lieux et besoins*, Rapport n°22-23 277, juillet 2023,

INJEP, *Les enjeux de la mixité sociale en France*, Fiches repère, mars 2019

INSEE, *Revenus et patrimoine des ménages*, 2021.

Institut des politiques publiques, Charoussat Pauline & Grenet Julien, *La réforme d'Affelnet-lycée à Paris : une mixité sociale et scolaire en forte progression dans les lycées publics*, 2023

Institut des politiques publiques, Charoussat Pauline & Grenet Julien, *Peut-on concilier ouverture sociale et excellence scolaire ? Un premier bilan de l'intégration des lycées Henri-IV et Louis-le-Grand à la procédure Affelnet*, 2023

Ministère de l'Éducation nationale, Jean-Paul Delahaye, *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, rapport pour la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mai 2015

Ministère de l'Éducation nationale, *Quinze propositions pour consolider la relation entre l'école et le monde économique*, rapport adressé au ministre de l'Éducation nationale, rapport, mars 2023

OCDE, *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*, Note, septembre 2023

Observatoire des inégalités, Rapport, Édition 2023.

Premier ministre, Jean-Louis Borloo, *Vivre ensemble, vivre en grand : pour une réconciliation nationale*, Rapport remis au Premier ministre, avril 2018
Revue Pour, n°256, avril 2024

Santé publique France, *Prévalence des pensées suicidaires et tentatives de suicide chez les 18-85 ans en France : résultats du Baromètre santé 2021*, février 2024

Santé publique France, *Santé mentale : premiers résultats de l'étude Enabee, chez les enfants de 6 à 11 ans scolarisés du CP au CM2*, juin 2023

Sénat, *Rapport d'information sur le signalement et le traitement des pressions, menaces et agressions dont les enseignants sont victimes*, rapporteurs : François-Noël Buffet et Laurent Lafon, mars 2024

Sénat, *Rapport d'information sur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*, rapporteur : Gérard Longuet, 8 juin 2022

Sénat, *Rapport d'information sur la transition écologique du bâti scolaire : mieux accompagner les élus locaux*, rapporteure : Nadège Havet, 28 juin 2023

SITOGRAFIE :

www.assemblee-nationale.gouv.fr

www.education.gouv.fr

www.inegalites.fr

www.info.gouv.fr

www.oecd.org

www.senat.fr

www.viepublique.fr

PUBLICATIONS DU CESE :

Favoriser la réussite scolaire, avis du CESE, rapporteure : Claude Azéma, avis du CESE adopté en 2002

L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, pour la transition écologique, rapporteurs : Antoine Dulin et Allain Bougrain-Dubourg, avis du CESE adopté en 2013

Une école de la réussite pour tous, rapporteure : Marie-Aleth Gard, avis du CESE adopté en 2015

La place des jeunes dans les territoires ruraux, rapporteurs : Danielle Even et Bertrand Coly, avis du CESE adopté en janvier 2017

L'orientation des jeunes, rapporteurs : Laure Delair et Albert Rithzenthaler, avis du CESE adopté en 2018

Pour des élèves en meilleure santé, rapporteurs : Jean-François Naton et Fatma Bouvet de la Maisonneuve, avis du CESE adopté en 2018

L'éducation populaire, une exigence du XXI^e siècle, rapporteurs : MM. Christian Chevallier et Jean-Karl Deschamps, avis du CESE adopté en 2019

L'agriculture urbaine : un outil déterminant pour des villes durables, rapporteurs : Pascal Mayol et Étienne Gangneron, avis du CESE adopté en 2019

Fractures et transitions : réconcilier la France, rapporteurs : Michel Badré et Dominique Gillier, avis du CESE adopté en 2019

Favoriser l'engagement civique et la participation citoyenne au service du développement durable, rapporteur : Thierry Cadart, avis du CESE adopté en 2020

Renforcement de la participation aux élections des instances à gouvernance démocratique, rapporteur : Thierry Cadart, avis du CESE adopté en 2021

Orientations stratégiques du CESE, mandature 2021-2026, 26 octobre 2021.

Pour une politique publique nationale de santé environnement au cœur des territoires, avis du CESE, rapporteuses : Mmes Isabelle Dorese et Agnès Popelin-Desplanches, avis du CESE adopté en 2022

Les métiers de la cohésion sociale, rapporteur : M. Evanne Jeanne Rose, avis avec rapport du CESE adopté en 2022

5

Table des sigles

AESH	Accompagnement des élèves en situation de handicap
ADF	Association des départements de France
AED	Aide éducative à domicile
ASE	Aide sociale à l'enfance
ASS	Assistant du service social
ATSEM	Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles
CAPEPS	Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP	Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel
CAVL	Conseil académique de la vie lycéenne
CE1	Cours élémentaire première année
CEREQ	Centre d'études et de recherche sur les qualifications
CESC	Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
CES	Collège d'enseignement secondaire
CET	Collège d'enseignement technique
CHAM	Classe à horaires aménagés musique
CHAT	Classes à horaires aménagés théâtre
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CLEE	Comité local école entreprise
CM2	Cours moyen deuxième année
CNESCO	Centre national d'études des systèmes scolaires
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CP	Cours préparatoire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CRPE	Concours de recrutement des professeurs des écoles
CSP	Conseil supérieur des programmes
CVC	Conseil de la voie collégienne
CVL	Conseil de la vie lycéenne
DASEN	Directeur académique des services de l'éducation
DEEP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DIE	Dépense intérieure d'éducation
DREES	Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques
DUT	Diplôme universitaire de technologie
ECC	Education, culture et communication
ECLAIR	École, collège, lycée, ambition, innovation, réussite
ENS	École normale supérieure
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
EPL	Etablissement public local d'enseignement

EVARS	Education à la vie affective, relationnelle et sexuelle
FOQUALE	Réseaux formation qualification emploi
GPDS	Groupe de prévention du décrochage scolaire
IGESR	Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IPS	Indice de position sociale
IPP	Institut des politiques publiques
LLG	Louis le Grand
LEGT	Lycée d'enseignements généraux et technologiques
MAD	Mis à disposition
MLDS	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OZP	Observatoire des zones prioritaires
PIRLS	Cycle des évaluations disciplinaires réalisés sur échantillon
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PEDT	Projet éducatif de territoire
PMI	Protection maternelle et infantile
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PSAD	Plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs
PSL	Paris Sciences & Lettres
PsyEN	Psychologue de l'éducation nationale
QPV	Quartiers prioritaires de la ville
REP	Réseaux d'éducation prioritaire
RAR	Réseaux ambition réussite
RRS	Réseaux de réussite scolaire
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SGEC	Secrétariat général de l'enseignement catholique
TAP	Temps d'activité périscolaire
TER	Territoires éducatifs ruraux
TOS	Techniques, ouvriers et de service
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
ZEP	Zones d'éducation prioritaire



Dernières publications du Conseil économique, social et environnemental



Retrouvez l'intégralité des travaux du CESE sur le site

eese.fr

Retrouvez le CESE sur les réseaux sociaux



Imprimé par la Direction de l'information légale et administrative, 26, rue Desaix, Paris 15^e, d'après les documents fournis par le Conseil économique, social et environnemental • N° 411240011-000624 - Dépôt légal : juin 2024 • Crédit photo : Dicom

lecese.fr

9, place d'Éléna
75 775 Paris Cedex 16
01 44 43 60 00



**PREMIER
MINISTRE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction de l'information
légale et administrative



Les éditions des
Journaux officiels

N° 41124-0011

ISSN 0767-4538 ISBN 978-2-11-167415-8



9 782111 674158