



# **ÉDUCATION : LA RÉVOLUTION DE L'AUTONOMIE**

Analyse comparative des systèmes  
éducatifs dans 7 pays



Présent à Paris et Bruxelles, l'Institut Thomas More est un think tank d'opinion, européen et indépendant. Il diffuse auprès des décideurs politiques et économiques et des médias internationaux des notes, des rapports, des recommandations et des études réalisés par les meilleurs spécialistes et organise des conférences-débats et des séminaires sur ses thèmes d'études. L'Institut Thomas More est à la fois un laboratoire d'idées et de solutions innovantes et opératoires, un centre de recherches et d'expertise, un relais d'influence.

**Paris**

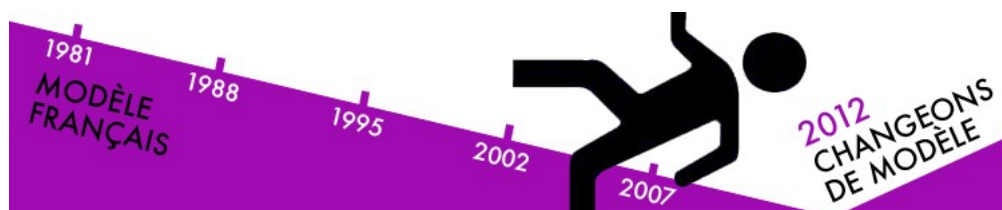
20, rue Laffitte – F-75 009 Paris  
Tel. +33 (0)1 49 49 03 30  
Fax. +33 (0)1 49 49 03 33

**Bruxelles**

Rue de la Fauvette, 92 – B-1180 Bruxelles  
Tel. +32 (0)2 374 23 13  
Fax. +32 (0)2 358 56 48

[www.institut-thomas-more.org](http://www.institut-thomas-more.org) – [info@institut-thomas-more.org](mailto:info@institut-thomas-more.org)

Cette note a été réalisée par Erwan LE NOAN, rapporteur Éducation au sein du programme **2012 : changeons de modèle**, et Caroline POPOVICI, chargée de mission Finances publiques.



Note de Benchmarking N°9

Février 2012



## **ÉDUCATION : LA RÉVOLUTION DE L'AUTONOMIE**

*Analyse comparative des systèmes éducatifs  
dans 7 pays*

# SOMMAIRE

Liste des sigles, figures, tableaux, encadrés	6
<b>EXECUTIVE SUMMARY</b>	<b>7</b>
<b>PROPOSITIONS</b>	<b>8</b>

## **INTRODUCTION | L'URGENCE D'UNE RÉVOLUTION**

<b>A. L'échec de l'Éducation nationale</b>	<b>12</b>
<b>B. Un débat qui émerge depuis plusieurs années</b>	<b>12</b>
<b>C. Des questions qui se posent ailleurs</b>	<b>13</b>
<b>D. Le sujet éducatif doit être au cœur de la campagne présidentielle</b>	<b>14</b>

## **PREMIÈRE PARTIE | CHIFFRES ET DONNÉES**

<b>1. Critères de comparaison et choix des pays</b>	<b>16</b>
<b>2. Tableaux synthétiques des données</b>	<b>17</b>
<b>A. Données générales</b>	<b>17</b>
<b>B. Les résultats de PISA 2009</b>	<b>18</b>
<b>C. L'équité des systèmes éducatifs</b>	<b>19</b>
<b>D. Les moyens consacrés à l'éducation</b>	<b>20</b>
1) La dépense d'éducation	20
2) La dépense par niveau d'éducation	21
3) L'encadrement	21
4) La rémunération des enseignants	23

## **DEUXIÈME PARTIE | ÉCLAIRAGES FRANÇAIS : LES FAIBLESSES D'UN SYSTÈME**

<b>1. Un système inégalitaire et injuste</b>	<b>26</b>
<b>A. Le redoublement</b>	<b>26</b>
<b>B. La réussite aux examens</b>	<b>27</b>
<b>C. L'orientation</b>	<b>28</b>
<b>2. Un système aux résultats décevants</b>	<b>30</b>
<b>A. Des compétences qui ne sont pas acquises</b>	<b>30</b>
<b>B. De trop nombreuses sorties sans diplôme</b>	<b>32</b>
<b>C. Un système trop coûteux</b>	<b>32</b>

**TROISIÈME PARTIE | ANALYSE COMPARATIVE :**  
**29 PROPOSITIONS POUR LA RÉVOLUTION DE L'AUTONOMIE**

---

<b>1. La liberté pour tous dans le système éducatif</b>	<b>36</b>
<b>A. Libérer la demande scolaire</b>	<b>36</b>
1) Mettre réellement fin à la carte scolaire	36
2) Le « chèque éducation »	37
<b>B. Libérer l'offre scolaire</b>	<b>38</b>
1) Créer des « écoles autonomes » sur le modèle des <i>charters schools</i>	38
2) Créer de nouveaux établissements	40
<b>C. Libérer les acteurs de l'Éducation nationale</b>	<b>41</b>
1) Libérer les gestionnaires	42
2) Libérer les équipes pédagogiques	42
3) Assumer une réelle liberté, par la transparence et la responsabilité	43
<b>2) La transmission des savoirs comme mission fondamentale</b>	<b>45</b>
<b>A. Être exigeant sur l'objectif, souple sur les moyens</b>	<b>45</b>
<b>B. Apprendre à apprendre, apprendre à vivre ensemble</b>	<b>46</b>
<b>3) Des rythmes scolaires adaptés aux élèves</b>	<b>48</b>
<b>A. Revoir intégralement les rythmes annuels, hebdomadaires et quotidiens</b>	<b>48</b>
<b>B. Intégrer le temps d'étude dans le temps scolaire</b>	<b>49</b>
<b>4) La mobilisation de tous pour chaque enfant</b>	<b>50</b>
<b>A. Individualiser la prise en charge des élèves</b>	<b>50</b>
<b>B. Supprimer le collège unique tout en garantissant des passerelles aux élèves, à tout moment de leur parcours</b>	<b>50</b>
<b>C. Ramener les parents vers l'école</b>	<b>51</b>
<b>5) La revalorisation et la dynamisation du métier d'enseignant</b>	<b>54</b>
<b>A. Améliorer et diversifier le recrutement</b>	<b>54</b>
<b>B. Repenser l'exercice du métier d'enseignant dans les établissements</b>	<b>56</b>
<b>C. Dynamiser la carrière des enseignants</b>	<b>57</b>
<b>D. Renover l'évaluation</b>	<b>58</b>
<b>E. Accroître la rémunération des enseignants grâce aux moyens dégagés par l'autonomie</b>	<b>59</b>
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>61</b>

---

## Liste des sigles

DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation nationale
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ONZUS	Observatoire National des Zones Urbaines et Sensibles
PISA	Program for International Student Assessment
WISE	World Innovation Summit for Education
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

## Figures

Figure 1	Résultats en lecture des élèves selon leurs origines	19
Figure 2	Dépenses d'éducation en % du PIB en 1995, 2000 et 2008	20
Figure 3	Répartition public/privé du financement de l'éducation en 2008	21
Figure 4	Nombre d'élèves par classes	22

## Tableaux

Tableau 1	Données générales macroéconomiques	17
Tableau 2	Données générales sur les systèmes éducatifs	17
Tableau 3	Performances comparées des systèmes éducatifs de l'OCDE – PISA 2009	18
Tableau 4	Influence de l'origine socio-économique sur les performances scolaires	19
Tableau 5	Dépense d'éducation 2008 (en % du PIB)	20
Tableau 6	Dépense par élève, par niveau (en €, 2008)	21
Tableau 7	Nombre d'élèves par classe (France)	22
Tableau 8	Taux d'encadrement	23
Tableau 9	Salaire horaire après 15 ans d'exercice (2009, en €)	23
Tableau 10	Rémunération des enseignants (2009, en €)	24
Tableau 11	Redoublement et origines sociales	27
Tableau 12	Réussite au brevet et origines sociales	27
Tableau 13	Orientation et origines sociales	27
Tableau 14	Origine sociale des étudiants	28
Tableau 15	Écarts de chances selon l'origine sociale	29
Tableau 16	Cumul des difficultés sociales en RAR	31
Tableau 17	Français, enseignants : différences de perception sur l'école	52

## Encadrés

Encadré 1	Ce qu'est PISA	16
Encadré 2	Les résultats en lecture de la JAPD (2009)	30
Encadré 3	Le jugement sans appel de la Cour des comptes	32
Encadré 4	La carte scolaire et sa fausse suppression	36
Encadré 5	<i>Choice, competition, and accountability</i> : les propositions phares de Barak OBAMA en 2008	39
Encadré 6	Un exemple de mécénat populaire	41
Encadré 7	Le programme ECLAIR	43
Encadré 8	Des pays sans programme scolaire national	45
Encadré 9	Compétence, connaissance, capacité et attitude	46
Encadré 10	Les propositions de la Conférence nationale sur les rythmes scolaires (2011)	48
Encadré 11	Les « orphelins de 16h »	49

# Executive Summary

**L'élection présidentielle de 2012 se prépare dans un contexte critique pour la France.** La crise impose en effet des révisions majeures dans un pays qui n'a pas su trouver la voie de la réforme depuis plus de trente ans. La dégradation dramatique des finances publiques rend nécessaire de repenser dans son ensemble le « modèle social » français.

**L'Éducation nationale constitue en cela un enjeu particulier et prioritaire.** D'abord par l'importance que l'éducation revêt dans chaque vie personnelle, de l'enfance à l'âge adulte. Ensuite par son rôle économique, puisqu'elle structure notre compétitivité à long terme. Enfin par son importance sociale : l'école est au cœur de notre tradition méritocratique. Selon la manière dont on l'aborde, c'est une vision globale de la société qui se dessine. Dans le contexte actuel, il est évident que c'est d'un bouleversement total dont l'école a besoin.

**Car l'Éducation nationale ne remplit plus ses promesses.** Le système actuel est inefficace, et surtout profondément injuste. En comparaison des performances de nos partenaires européens et de l'OCDE, il est en outre lourdement coûteux<sup>1</sup>. En somme, la France dépense plus pour moins bien. En dépit des gesticulations électorales, la nécessité de la réforme du système scolaire fait consensus.

**Voilà pourquoi nous formulons 29 propositions pour la révolution de l'autonomie.** Cette révolution, c'est celle de la liberté et de la confiance. Liberté d'innover, liberté d'expérimenter, liberté de gérer, liberté de proposer. Confiance dans les enseignants, dans les parents, dans les équipes pédagogiques, dans la communauté éducative. Ce que ces lignes proposent, c'est de donner à l'école, en confiance, la liberté d'accomplir sa mission. Ceux qui s'opposent à ces voies devraient relever l'hypocrisie qui consiste à vouloir défendre un système qui ne fonctionne plus. Il faut rompre avec les discours lénifiants sur le manque de moyens qui voilent la réalité vécue, et s'attacher à cinq axes de réformes prioritaires.

**La liberté pour tous dans le système éducatif.** Le point de départ doit être la refonte de l'organisation du système éducatif sur trois piliers : la suppression de la carte scolaire, la création du « chèque éducation » et l'autonomie complète des établissements, à la fois en termes de gestion et de pédagogie. Ils pourront choisir leur organisation, leurs enseignants, leurs pratiques. La liberté des responsables d'établissements et des équipes pédagogiques devra être reconnue, leurs performances évaluées et publiées. Le secteur privé pourra être mis à contribution pour financer les structures.

**La transmission des savoirs comme mission fondamentale.** Il conviendra de fixer solennellement l'objectif de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul pour tout enfant sortant du CM2, en étant intraitable sur l'objectif et souple sur les moyens d'y parvenir. Apprendre à apprendre et apprendre à vivre ensemble doivent également constituer des axes forts d'une politique de la transmission renouée et ambitieuse.

**Des rythmes scolaires adaptés aux élèves.** C'est une révision complète des rythmes annuels, hebdomadaires et quotidiens qu'il faut envisager, pour le bien être des élèves et un meilleur travail. Dans le même souci, l'intégration du temps d'étude dans le temps scolaire doit être promue, afin de permettre aux élèves de travailler dans un cadre approprié et avec un accès facilité aux enseignants ainsi qu'aux ressources éducatives.

**La mobilisation de tous pour chaque enfant.** La prise en charge individualisée des élèves devra être développée, avec des enseignants formés à cette fin. Mais ce sont aussi les parcours d'orientation des élèves doivent aussi faire preuve d'une plus grande individualisation, ce qui n'est fait qu'insuffisamment à ce jour. Dans cette logique, il convient de s'engager sur la voie de la suppression du collège unique. L'individualisation de la prise en charge des élèves passera en outre par la valorisation de la communauté éducative, qui associera fortement les parents et sera au cœur du système éducatif, sera libre de développer des projets innovants.

**La revalorisation et la dynamisation du métier d'enseignant.** Bénéficiant d'une plus grande autonomie dans leur métier, ils devront pour cela être mieux formés initialement et lors de leur carrière. Leurs parcours retrouveront une dynamique nouvelle par une gestion plus souple, notamment à travers un recrutement par contrats et des allers/retours hors de l'Éducation nationale. Présents plus longtemps auprès des élèves et de leurs familles, ils seront mieux payés.

---

<sup>1</sup> Voir l'analyse chiffrée de l'Institut Thomas More dans *Éducation : Analyse comparative de la dépense publique en France et en Allemagne*, Note de Benchmarking N°8, février 2012.

# PROPOSITIONS

## 1. La liberté pour tous dans le système éducatif

---

<b>Proposition 1</b>	<b>Supprimer totalement la carte scolaire</b>	37
<b>Proposition 2</b>	<b>Créer le « chèque éducation » pour tous les élèves</b>	38
<b>Proposition 3</b>	<b>Créer des « écoles autonomes », sur le modèle des <i>charters schools</i>, sur impulsion publique ou sur initiative d'acteurs privés ou associatifs</b>	40
<b>Proposition 4</b>	<b>Revoir la politique d'éducation prioritaire en retenant une minorité d'établissements sinistrés</b>	40
<b>Proposition 5</b>	<b>Augmenter et améliorer l'offre des internats d'excellence en tant qu'instruments de l'égalité des chances</b>	41
<b>Proposition 6</b>	<b>Recourir aux partenariats publics privés (PPP) et au mécénat pour financer de nouveaux établissements publics ou réhabiliter les plus délabrés</b>	41
<b>Proposition 7</b>	<b>Accorder aux responsables d'établissements la liberté de gérer leurs budgets, de recruter et licencier leurs enseignants</b>	42
<b>Proposition 8</b>	<b>Accorder aux équipes d'enseignants une totale autonomie pédagogique pour parvenir à des objectifs de compétence établis nationalement et organiser le partage de ces expériences</b>	43
<b>Proposition 9</b>	<b>Publier les comptes et les résultats des évaluations de tous les établissements, au niveau le plus fin, réalisées par un (ou plusieurs) organisme(s) indépendant(s)</b>	44
<b>Proposition 10</b>	<b>Identifier, sanctionner puis fermer les établissements qui obtiennent de manière continue de mauvais résultats</b>	44

## 2. La transmission des savoirs comme mission fondamentale

---

<b>Proposition 11</b>	<b>Fixer comme objectif prioritaire que tout enfant sortant du CM2 sache réellement lire, écrire et compter</b>	46
<b>Proposition 12</b>	<b>Former les jeunes à « apprendre à apprendre » et leur transmettre les codes et le respect des règles de la vie en société</b>	47

## 3. Des rythmes scolaires adaptés aux élèves

---

<b>Proposition 13</b>	<b>Dans le cadre de l'autonomie, viser à l'allongement de l'année scolaire, à l'étalement des rythmes hebdomadaires et à la réduction des horaires quotidiens</b>	49
<b>Proposition 14</b>	<b>Accroître le recours aux « études » dans les établissements</b>	49



---

#### 4. La mobilisation de tous pour chaque enfant

---

<b>Proposition 15</b>	<b>Dans le cadre de l'autonomie, développer la prise en charge individualisée des élèves par des enseignants formés dans ce but</b>	50
<b>Proposition 16</b>	<b>Supprimer le collège unique en engageant une politique de valorisation des métiers manuels et en veillant au maintien de passerelles entre les différentes voies</b>	51
<b>Proposition 17</b>	<b>Dans le cadre de l'autonomie, associer systématiquement les parents à la vie des établissements scolaires pour les faire entrer réellement dans la communauté éducative</b>	53
<b>Proposition 18</b>	<b>Mettre la communauté éducative au cœur du processus d'autonomie</b>	53

#### 5. La revalorisation et la dynamisation du métier d'enseignant

---

<b>Proposition 19</b>	<b>Réformer le recrutement des enseignants, en valorisant les expériences pratiques, la motivation et les aptitudes des candidats à gérer des élèves, et pas seulement leur savoir académique</b>	55
<b>Proposition 20</b>	<b>Mettre en place une réelle formation continue des enseignants leur permettant d'échanger, de rester à la pointe des connaissances dans leurs sujets d'enseignement et en matière de pédagogie mais aussi de préparer leur éventuelle reconversion</b>	55
<b>Proposition 21</b>	<b>Recruter des personnes ayant une expérience dans le secteur privé et permettre des allers retours hors de l'Éducation nationale</b>	55
<b>Proposition 22</b>	<b>Distinguer les enseignants « conférenciers » et les enseignants « éducateurs », en termes d'implication dans le projet pédagogique de l'établissement</b>	56
<b>Proposition 23</b>	<b>Dans chaque établissement, recruter les enseignants inscrits sur une liste d'aptitude par des entretiens associant l'ensemble de la communauté éducative</b>	56
<b>Proposition 24</b>	<b>Réviser le temps de travail des enseignants, en prévoyant notamment des heures réservées à l'accueil des élèves et des parents et en offrant les conditions de travail adéquates</b>	57
<b>Proposition 25</b>	<b>Organiser, tous les 5 ans à 7 ans, un point d'étape des enseignants pour envisager avec eux la poursuite de leur carrière, en leur proposant éventuellement des mobilités vers d'autres fonctions de l'Éducation nationale ou une expérience temporaire hors de l'Éducation nationale</b>	57
<b>Proposition 26</b>	<b>Développer le travail à temps partiel pour permettre, par exemple un cumul d'activités (privée, associative, etc.)</b>	57
<b>Proposition 27</b>	<b>Recruter les nouveaux enseignants par contrat</b>	58
<b>Proposition 28</b>	<b>Refonder l'évaluation des enseignants, en la faisant conduire par des intervenants extérieurs et de l'établissement, en cherchant à apprécier d'abord leur capacité à faire progresser les élèves et à animer une classe et en introduisant des démarches d'auto-évaluation</b>	58
<b>Proposition 29</b>	<b>Augmenter la rémunération des enseignants, en échange des réformes demandées</b>	59

---



**INTRODUCTION**

**L'URGENCE D'UNE  
RÉVOLUTION**

---

Le constat est sans appel. L'école française n'est « ni juste ni efficace »<sup>2</sup>. Au sein de l'OCDE, « la France est un pays moyen, mais plus inégalitaire que les autres »<sup>3</sup>. Au-delà des questions de moyens (ou de coûts), au-delà des polémiques souvent improductives, ce seul point suffit à vouloir profondément changer le système : l'école d'aujourd'hui est injuste. Elle condamne à l'échec. Elle ne donne pas sa chance à chaque enfant.

C'est pourquoi les pages qui suivent proposent un profond bouleversement de l'institution scolaire, une révolution, la révolution de l'autonomie.

Un changement radical qui doit mettre un terme à un système dans lequel seule une minorité réussit. Ce monopole est le fait d'initiés, qui ont accès soit par leur métier (les enseignants), soit par leur moyens (les plus fortunés), aux informations nécessaires à la réussite. Ces privilégiés défendent souvent leurs rentes : leurs enfants vont dans de bonnes écoles près de chez eux, ou quand ce n'est pas le cas, ils savent comment les envoyer ailleurs. A l'inverse, les familles populaires, les classes moyennes, restent prisonnières d'un système auquel il leur est légalement interdit d'échapper, un système qui prétend savoir à leur place ce qu'il convient de privilégier pour l'éducation de leurs enfants. La seule manière de briser ces monopoles, qui laissent à l'écart des milliers d'enfants chaque année, est d'introduire de la concurrence.

Mais qu'on ne s'y trompe pas, cette révolution – d'abord mentale, puis de l'institution et des pratiques –, c'est celle de l'égalité des chances. Celle qui récompense le mérite. Celle qui accepte d'aider les plus faibles et les plus fragiles. Celle qui dénonce les programmes d'égalitarisme qui préfèrent maintenir l'ensemble des jeunes dans la médiocrité, pourvu que celle-ci soit également partagée. Celle qui croit au contraire que chacun doit pouvoir avoir l'opportunité de saisir sa chance, de gravir l'échelle sociale, de se distinguer par son travail.

## A. L'échec de l'Éducation nationale

L'école française remplit certes globalement son contrat. Elle accueille environ 10 millions d'élèves chaque année, leur forme, leur transmet un grand nombre de connaissances, et leur permet d'arriver ensuite sur le marché du travail armés de bagages satisfaisants pour une majorité. Elle est parfois peut être le seul service public que leurs parents fréquentent près de chez eux. Elle est au cœur du modèle républicain français depuis un siècle et demi.

Elle ne répond pourtant plus à l'idéal méritocratique. Elle ne forme plus des citoyens aux têtes bien faites. La France a une tradition d'élitisme, qui doit être préservée. Mais l'élitisme français est aujourd'hui endogame. Il ne propose la réussite qu'à une minorité alors qu'il faut ouvrir les voies de l'élite à tous.

L'Éducation nationale n'est pas assez performante. Tous ses résultats décevants sont obtenus avec des budgets records, des ressources humaines pléthoriques. La politique du « toujours plus » ne fonctionne plus. La France ne se situe pas parmi les derniers pays de l'OCDE en matière de dépenses, loin de là. Elle ne parvient pourtant pas à avoir des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les recettes utilisées depuis des années ont conduit à cet échec. Celui-ci n'est pas arrivé en dix ans : le gouvernement actuel aurait pu faire beaucoup plus, mais il est aussi l'héritier d'un système profondément figé et arc-bouté face aux évolutions indispensables.

## B. Un débat qui émerge depuis plusieurs années

Les dernières années ont porté de vives interrogations sur le système éducatif français, révélées notamment par la dernière livraison de l'étude PISA de l'OCDE en 2009. Les dysfonctionnements profonds du système éducatif sont relevés par plusieurs institutions et révélés par un sentiment de malaise persistant exprimé par les enfants, les parents et les enseignants. Les uns comme les autres méritent qu'on y regarde enfin un peu

<sup>2</sup> Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, *L'élitisme républicain*, Seuil, 2009.

<sup>3</sup> Pierre CAHUC, Stéphane CARCILLO, Olivier GALLAND, André ZYLBERBERG, *La machine à trier*, Eyrolles, Fondation ManpowerGroup pour l'emploi, 2011.

sérieusement pour comprendre pourquoi l'un des systèmes comparativement les plus coûteux de l'OCDE obtient des performances si décevantes. Deux dates clés peuvent être retenues dans le développement progressif de cette prise d'intérêt récente.

2003 : le débat sur l'école, organisé par la Commission pour le débat sur l'avenir de l'école, présidée par Claude THELOT. Ce grand débat public avait contribué, à l'époque, à poser les jalons d'une interrogation plus profonde<sup>4</sup>. Par la suite, le système éducatif est resté abordé dans le débat public<sup>5</sup>. C'est la publication du rapport PISA en 2009 qui a toutefois marqué un tournant dans le débat public. Comparant les performances scolaires des élèves des pays de l'OCDE, cette étude a établi que le système éducatif français brillait plutôt par son coût, son injustice et ses résultats médiocres en comparaison des autres pays développés<sup>6</sup>. Cette mauvaise nouvelle n'est pas intervenue seule : un rapport de la Cour des comptes<sup>7</sup>, ainsi que des études de *think tanks*, allaient dans le même sens.

### C. Des questions qui se posent ailleurs

Ce serait une erreur de penser que le système éducatif français est à part et qu'il ne saurait être confronté à ses homologues – voire ses modèles – étrangers. La question de la réforme éducative ne se pose en effet pas qu'en France<sup>8</sup>. Dans de nombreux pays, de l'OCDE notamment mais ailleurs également, le contexte actuel conduit à de longues réflexions et de profondes réformes des systèmes éducatifs. Ces débats communs sont portés par trois phénomènes :

- la mondialisation, qui renforce les exigences de performance des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, toujours plus portés à former des travailleurs du secteur tertiaire. La crise économique a nécessairement accéléré ce mouvement<sup>9</sup> ;
- la crise des finances publiques, qui limite les moyens d'institutions publiques par le passé trop gourmandes et mal gérées, contraintes désormais de faire mieux avec moins ;
- la crise des sociétés issues des modèles d'État-Providence. Cette crise, plus profonde que la précédente qui n'en représente qu'un aspect, porte aussi en elle le profond bouleversement des modèles de société issu de la chute de l'URSS et de l'expansion économique de la mondialisation. Cette formidable évolution, opportunité unique et fantastique pour la planète, modifie totalement les liens de solidarité qui existaient, passant par l'État, qui ne sont plus efficacement opérants. En outre, elle incite les individus à assumer des responsabilités autrefois prises en charge par la puissance publique. Cela ne se fait pas sans heurts ni angoisses. Dans cette crise, l'École est assaillie par les besoins de définition de repères et de projets collectifs partagés.

De nombreux pays sont confrontés à ces défis. En 2010, David CAMERON a été élu en Grande-Bretagne sur un programme qui avait les questions d'éducation à son cœur et qui était, à en croire le magazine britannique *The Economist*, son idée la plus intéressante<sup>10</sup>. Barak OBAMA, dans son programme pour l'élection présidentielle de 2008, avait fondé son programme éducatif sur le tryptique « *choice, competition and accountability* » et proposait des réformes pour rendre plus souple et performant le système éducatif américain<sup>11</sup>. Plus proche de la France, le programme d'Angela MERKEL faisait de l'égalité des chances et de l'autonomie des axes forts de sa campagne de 2007<sup>12</sup>.

<sup>4</sup> Dans sa continuité, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, François FILLON, a fait adopter la loi du 23 avril 2005, qui reste l'un des « textes fondateurs du système éducatif », selon le Ministère (voir <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html>).

<sup>5</sup> Une série d'initiatives a été prise, comme par exemple la Commission sur le métier d'enseignant présidée par Marcel POCHARD (*Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008), ou le rapport de Richard DESCOINGS sur la réforme du lycée (*Préconisations sur la réforme du lycée*, juin 2009).

<sup>6</sup> Voir [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

<sup>7</sup> Cours des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves*, 2010.

<sup>8</sup> Voir par exemple « The great schools revolution », *The Economist*, 17 septembre 2011.

<sup>9</sup> Voir le discours de Angel GURRIA, Secrétaire général de l'OCDE, *La rentabilité de l'investissement dans l'éducation*, 8 septembre 2009.

<sup>10</sup> « The Conservatives' plans to change Britain deeply flawed education system may be the most interesting idea in this election », *in* « A classroom revolution », *The Economist*, 22 avril 2010.

<sup>11</sup> Voir Barak OBAMA, *Discours sur l'éducation du 10 mars 2008* et The White House, *Fact sheet : the race to the top*, 24 juillet 2009.

<sup>12</sup> Programme de la CDU-CSU pour les élections de 2007, *Libertés et sécurité. principes pour l'Allemagne : document adopté au 21<sup>ème</sup> congrès du parti à Hanovre les 3 et 4 décembre 2007*.

## **D. Le sujet éducatif doit être au cœur de la campagne présidentielle**

La réforme de l'Éducation nationale doit être le projet central du prochain mandat présidentiel. L'école de demain doit être la priorité des années à venir. Cette école doit être libre des contraintes administratives. Les enseignants doivent être libres de leur pédagogie. Les parents libres de leurs choix de scolarisation. C'est le sens de la révolution de l'autonomie à laquelle nous appelons.

Les réformes présentées ici sont un bouleversement total du système scolaire français. Elles font appel à une nouvelle vision, de nouvelles méthodes, une nouvelle organisation, de nouvelles gestions. La scolarité et l'enseignement doivent être primordialement repensés, non pas verticalement mais horizontalement autour de l'établissement scolaire et de la communauté éducative qui y vit et y travaille : enseignants, élèves, parents, chef d'établissement et personnel administratif.

La liberté est le maître mot des propositions qu'on va lire : liberté pour les parents de choisir l'école de leurs enfants, liberté pour les enseignants de faire parvenir leurs élèves au niveau de connaissance défini nationalement, liberté pour les gestionnaires d'organiser efficacement leurs établissements. L'émulation et la saine concurrence entre les établissements en est le moteur : les meilleures méthodes doivent être connues et diffusées. La transparence et l'évaluation en sont les garde-fous indispensables : l'école qui n'atteint pas ses objectifs, celle qui ne parvient pas à faire progresser les élèves doit être sanctionnée, voire fermée. La liberté ne saurait exister sans cette responsabilité. Au demeurant, ces réformes laissent l'ensemble du système éducatif dans le secteur public : c'est l'État qui le finance et lui aussi qui le contrôle. Au fond, ces propositions partent du principe simple qu'il importe peu que les méthodes d'enseignement soient conservatrices ou innovantes, que les bâtiments ou l'école soient publics ou privés, du moment qu'à l'issue de leur scolarité les jeunes Français aient acquis les savoirs que la nation considère comme nécessaires à leur accomplissement d'élève et de citoyen<sup>13</sup>.

La méthode comparative que nous avons retenue prouve que ces idées, si elles peuvent étonner, choquer ou déplaire, ne sont ni idéologiques ni irréalistes. D'autres pays les ont placées au cœur de leurs réformes. Pourquoi la France et les Français, à commencer par les plus jeunes d'entre eux, seraient-ils si différents qu'ils ne puissent à leur tour bénéficier de leurs succès ?

---

<sup>13</sup> Le sujet de l'enseignement professionnel ne sera pas traité spécifiquement dans cette note. Il s'agit d'un sujet fondamental qui mériterait un développement propre. Certaines des propositions livrées ici, relatives au cadre structurel de l'Éducation nationale, peuvent toutefois se révéler pertinentes aussi à son égard.



---

# **PREMIÈRE PARTIE**

# **CHIFFRES ET DONNÉES**

---

# 1. Critères de comparaison et choix des pays

Comparer le système éducatif français avec celui d'autres pays permet d'en faire apparaître, en creux, les forces et les faiblesses. Cela permet aussi de dégager un certain nombre de pays avec lesquels la comparaison peut être pertinente. La comparaison suivante repose sur trois critères principaux :

- Les performances scolaires, telles que mesurées par les tests PISA de l'OCDE. Ce critère permet de mesurer le niveau atteint par les élèves de chaque système scolaire au regard d'un certain nombre de compétences fondamentales (écriture, lecture, mathématiques, etc.). Il correspond ainsi à une mission de transmission des savoirs de l'école.
- L'équité. Ce critère permet de mesurer la contribution du système éducatif à la mobilité sociale. Il indique si un enfant venu d'un milieu défavorisé a l'opportunité de s'élever socialement. Il correspond à la mission méritocratique de l'école.
- Les moyens (budget, ressources humaines). L'argent consacré à l'éducation constitue un investissement. A ce titre, il révèle l'effort collectif consacré à préparer l'avenir, un effort indispensable et stratégique. Pour autant, cette justification (voire cette revendication) ne doit pas conduire à écarter l'examen de la manière dont ces moyens sont dépensés. Il est nécessaire de mener une analyse en termes de coûts / performances afin de s'assurer que les moyens consacrés à l'éducation sont utilement dépensés et servent effectivement à préparer l'avenir de manière efficace. Il est indispensable d'interroger de manière permanente la dépense publique en matière éducative : il s'agit au demeurant d'un impératif démocratique<sup>14</sup>.

#### Encadré 1 – Ce qu'est PISA

PISA (« *Program for International Student Assessment* ») est une étude internationale de l'OCDE qui a débuté en l'an 2000. Menée tous les trois ans, elle vise à évaluer les systèmes éducatifs de divers pays en testant les compétences et les connaissances des jeunes de 15 ans. Cette enquête évalue donc l'acquisition de savoir-faire au terme de la scolarité obligatoire. Depuis l'an 2000 plus de 70 pays ont participé au PISA (les 34 de l'OCDE et de nombreux partenaires). Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000, les suivantes en 2003 puis 2006 et enfin en 2009. La prochaine publication est prévue pour 2012.

Les résultats des tests PISA font clairement apparaître un groupe de pays dont les performances éducatives sont meilleures que les autres, dans l'ensemble des domaines. Il s'agit de la Finlande, de la Corée du Sud, du Japon et du Canada principalement, ainsi que des Pays-Bas. Au demeurant, l'OCDE elle-même a publié un

rapport de recommandations qui définissait un ensemble de meilleures pratiques, dans lequel l'institution s'intéressait plus particulièrement aux cas du Canada, de Shanghai et Hong-Kong, de la Finlande, du Japon, de Singapour, du Brésil, de l'Allemagne, de l'Angleterre, la Pologne et la Suède<sup>15</sup>.

Dans la suite de l'étude, il sera donc fait état plus particulièrement, en plus de la France bien sûr, des 6 pays suivants :

**la Finlande, la Corée du Sud et le Canada**

qui ont d'excellentes performances dans PISA

**l'Allemagne**

qui est un pays qui nous est proche à la fois politiquement et socialement

**les États-Unis**

qui jouent à la fois un rôle paradoxal de répulsion et d'attraction dans le débat public français

**le Royaume-Uni**

sera aussi pris en compte, ce pays étant dirigé par David CAMERON qui avait mis la réforme éducative au cœur de son projet électoral

<sup>14</sup> Article XV de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 : « *La société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration* ».

<sup>15</sup> OCDE, *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*, 2011.



## 2. Tableaux synthétiques des données

### A. Données générales

Il convient, pour fonder l'analyse, de présenter d'abord des données générales, à la fois macro-économiques et sur les systèmes scolaires retenus.

Tableau 1 - Données générales macroéconomiques

	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Royaume-Uni
Population (millions)	82,8	35,13	49,24	327,19	5,45	63,96	64,76
PIB par habitant (€)	26 138	27 200	19 520	32 859	25 345	24 009	25 288
Taux de chômage	7,7%	8,3%	3,6%	9,3%	8,2%	9,5%	7,6%*
Taux de chômage des jeunes	10,4%	11,6%	Nc	12,8%	15,7%	23% <sup>16</sup>	7,80%
Dépense d'éducation (% du PIB)	4,5%	4,9%	4,6%	5,3%	5,9%	6%	5,80%

OCDE, Statistiques, 2009

Tableau 2 - Données générales sur les systèmes éducatifs

	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Royaume-Uni
Total des élèves (en millions)	10 914 109	5 062 747	7 476 477	49 110 998	916 508	10 032 095	10 331 354
% des élèves dans la population	13,2	15,4	15,2	16,1	17,2	15,4	16
Primaire	En millions	3 150 822	2 221 347	3 481 764	24 586 433	4 152 622	4 416 474
	En %	28,9	43,8	46,5	50,4	38,3	41,4
Secondaire	En millions	7 763 286	2 827 824	3 994 713	24 524 564	5 879 473	5 914 880
	En %	71,1	55,8	53,4	49,9	61,7	58,6
Durée de la scolarité obligatoire	9 à 11 ans	10 ans	9 ans	12 ans	9 ans	10 ans	11 ans
Nombre de semaines d'enseignement obligatoires dans le primaire	40	nc	40	36	38	35	38
Nombre de semaines d'enseignement obligatoires dans le premier cycle du secondaire	40	nc	40	36	38	35	38

<sup>16</sup> France métropolitaine seulement.

Nombre de semaines d'enseignement obligatoires dans le premier cycle du secondaire (filiale générale)	40	nc	40	36	38	35	38
Nombre d'heures de cours obligatoires de 7 à 8 ans	1 286	nc	1 224	1 097	1 217	1 694	1 786
Nombre d'heures de cours obligatoires de 9 à 11 ans	2 382	nc	2 108	1 068	1 921	2 542	2 698
Nombre d'heures de cours obligatoires de 12 à 14 ans	2 695	nc	2 601	1 051	2 330	2 913	2 774
Organisation du système éducatif <sup>17</sup>	Système très décentralisé, rôle majeur des <i>Länders</i>	Organisé au niveau de la province	Centralisé mais concurrence entre les écoles	Relevant des États fédérés	Autonomie locale	Prépondérance de l'État	Système décentralisé

OCDE, Statistiques, 2009-2011, Eurostat, Statistiques, 2009

## B. Les résultats de PISA 2009

L'étude PISA 2009 de l'OCDE permet de classer les pays en fonction des performances de leurs systèmes éducatifs. De ce vaste travail, quelques critères peuvent être extraits. Ils portent d'abord sur la performance des élèves au regard d'un certain nombre de compétences, telles que la lecture, l'écriture, les mathématiques et les sciences. Ce premier élément d'évaluation permet de juger si le système éducatif conduit les élèves à acquérir des savoirs fondamentaux et à les maîtriser. Le Tableau 3 rapporte ces résultats pour les pays de l'OCDE.

Tableau 3 - Performances comparées des systèmes éducatifs de l'OCDE – PISA 2009

	Moyenne OCDE	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Royaume-Uni
Classement général	-	20	6	2	17	3	22	25
Performance en lecture	Score	493	497	524	539	500	536	494
	Rang	-	15	3	1	12	2	17
Performance en mathématiques	Score	496	513	527	546	487	541	492
	Rang	-	10	5	1	25	2	16
Performance en sciences	Score	501	520	529	538	502	554	498
	Rang	-	9	5	3	17	1	21
Performance en écriture	Score	493	497	524	539	500	536	494
	Rang	-	15	3	1	12	2	17

OCDE, PISA 2009

<sup>17</sup> Le critère retenu est le suivant : la dépense publique d'éducation est-elle à plus ou moins de 50% réalisée par l'État ou les échelons décentralisés ?

## C. L'équité des systèmes éducatifs

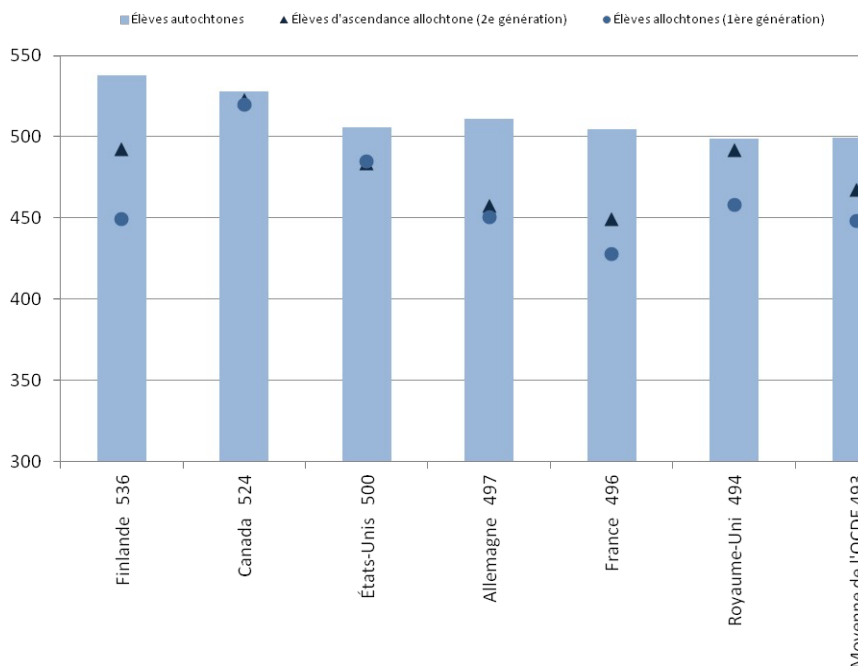
Un autre critère doit être pris en compte, qui mesure l'influence de l'origine socioéconomique des élèves sur leurs performances scolaires et donc l'équité du système éducatif.

Tableau 4 – Influence de l'origine socio-économique sur les performances scolaires

	Moyenne OCDE	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Royaume-Uni
Pourcentage de l'écart de performance entre les jeunes expliqués par le milieu socio-économique de l'élève	14	18	9	11	17	8	17	14
Classement	-	29	3	7	24	2	24	16

OCDE, PISA 2009

Figure 1 - Résultats en lecture des élèves selon leurs origines



OCDE, *Education at a glance 2011 : OECD indicators*

Dans le vocabulaire de l'OCDE, les élèves « autochtones » désignent ceux qui n'ont pas d'origine immigrée directe et récente. Les élèves « allochtones » sont ceux qui ont, à l'inverse, des origines immigrées relativement récentes.

## D. Les moyens consacrés à l'éducation

### 1) La dépense d'éducation

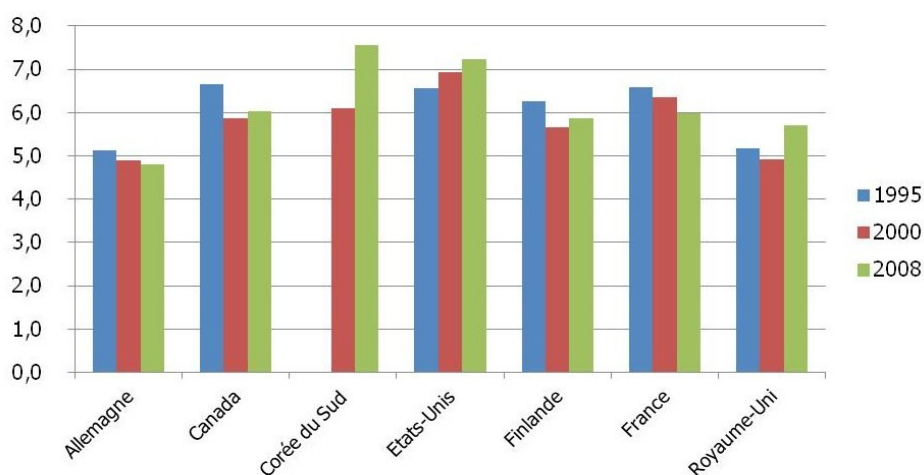
La dépense d'éducation se définit par la prise en compte du « montant total annuel des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et secondaire et le nombre d'élèves inscrits au niveau correspondant »<sup>18</sup>.

Tableau 5 – Dépense totale d'éducation 2008 (en % du PIB)

	Moyenne OCDE	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Royaume-Uni
Dépense d'éducation 2008 (en % du PIB)	5,9	4,8	6	7,6	7,2	5,9	6	5,7

OCDE, *Education at a glance 2011 : OECD indicators*

Figure 2 - Dépenses d'éducation en 1995, 2000 et 2008 (en % du PIB)

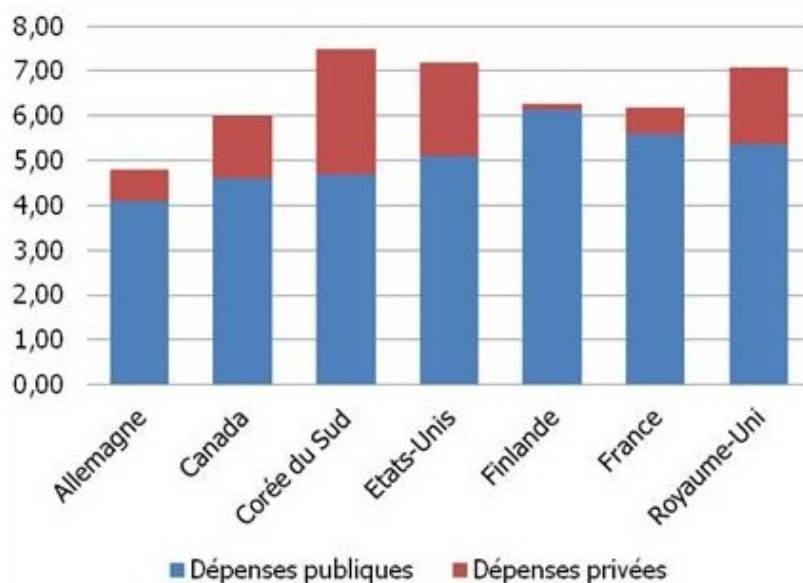


OCDE, *Education at a glance 2011 : OECD indicators*<sup>19</sup>

<sup>18</sup> OCDE, *Panorama de la société 2011. Définitions et mesure*, 2011.

<sup>19</sup> Données non renseignées pour la Corée du sud en 1995.

Figure 3 - Répartition public/privé du financement de l'éducation en 2008



OCDE, *Education at a glance 2011 : OECD indicators*

## 2) La dépense par niveau d'éducation

Le tableau 7 fait apparaître en vert les dépenses par élèves supérieures à la dépense moyenne de l'OCDE et en rouge celles qui sont inférieures, par niveau d'éducation.

Tableau 6 – Dépense par élève, par niveau (en €, 2008)

	Moyenne OCDE	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Royaume-Uni
Primaire	4 866	4 024	nc	3 687	6 790	4 825	4 263	5 958
Secondaire	6 103	5 854	nc	5 395	8 229	5 890	6 690	6 454

INSEE, *Dépense moyenne par élèves ou étudiant dans quelques pays du monde en 2008*

## 3) L'encadrement

Selon le Ministère de l'Éducation nationale, la France comptait, pour l'année scolaire 2010-2011, environ 12 millions d'écoliers, collégiens et lycéens d'une part et 928 458 enseignants (dont 138 639 dans le privé sous contrat), qui représentaient environ 84% des personnels du Ministère<sup>20</sup>. Pour autant, il ne suffit pas de rapporter ces deux chiffres.

Selon le site Internet du Ministère, le nombre d'élèves par classe varie entre 19,1 dans le second cycle professionnel et 28,5 dans le second cycle général<sup>21</sup>. Le tableau 8 donne un aperçu du nombre moyen d'élèves par classe pour chaque niveau.

<sup>20</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et statistiques 2011*.

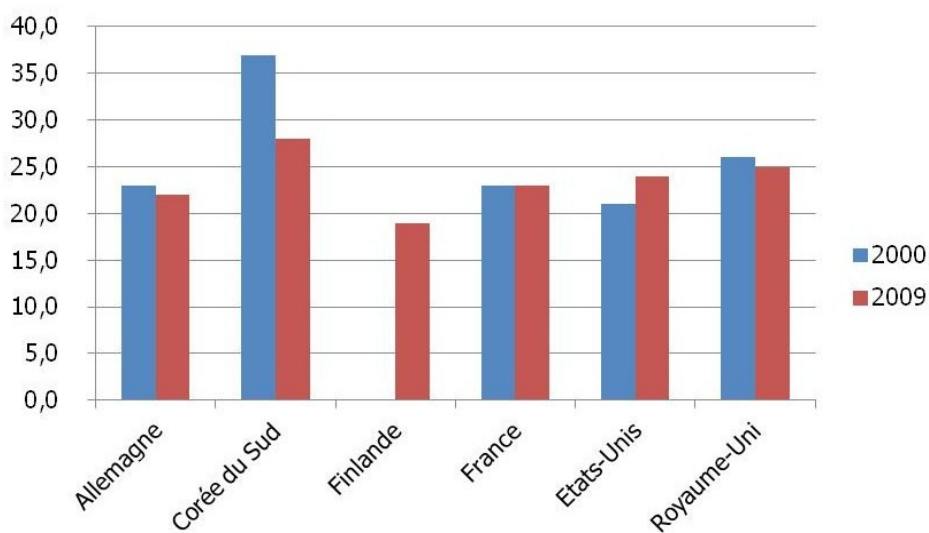
<sup>21</sup> Voir <http://education.gouv.fr/cid195:les-chiffres-cles.html>.

Tableau 7 - Nombre d'élèves par classe (France)

		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Public	Collèges	23,3	23,2	23,3	23,3	23,3	23,3	23,3	23,4	23,5
	Lycées professionnels	19,9	19,8	19,9	20,1	20,1	19,7	19,4	19,0	18,9
	Lycées	27,2	27,1	27,1	27,3	27,3	27,0	26,9	26,8	26,8
	EREA	9,8	10,2	10,2	10,5	11,1	11,0	11,1	11,1	11,3
Privé	Collèges	24,9	24,9	24,9	24,9	24,8	24,8	25,1	25,1	25,2
	Lycées professionnels	18,3	18,3	18,6	18,6	18,9	19,0	18,4	17,8	18,0
	Lycées	23,5	23,5	23,5	23,6	23,8	23,8	23,6	23,5	23,9
Public et Privé	Collèges	23,6	23,5	23,6	23,6	23,6	23,6	23,6	23,8	23,9
	Lycées professionnels	19,6	19,4	19,6	19,8	19,9	19,6	19,2	18,8	18,7
	Lycées	26,3	26,2	26,3	26,4	26,5	26,3	26,1	26,0	26,1
	EREA	9,8	10,2	10,2	10,5	11,1	11,0	11,1	11,1	11,3

Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et statistiques 2011*

Figure 4 - Nombre d'élèves par classes



OCDE, *Education at a glance 2011*<sup>22</sup>

Le Centre d'Analyse Stratégique relevait par ailleurs récemment que « la France présente le taux d'encadrement (nombre d'enseignants pour 100 élèves/étudiants) le plus faible, tous niveaux et tous établissements confondus (publics et privés) avec seulement 6,1 enseignants pour 100 élèves/étudiants » de l'OCDE. Le rapport expliquait ce faible taux par le fait que « la composante administrative [est] relativement

<sup>22</sup> Données non renseignées pour le Canada et pour la Finlande en 2000.

importante et probablement notoirement supérieure à celle des autres pays de l'OCDE »<sup>23</sup>.

L'OCDE détermine pour sa part que les taux d'encadrement (rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants) sont surtout élevés en primaire et avant. Le nombre d'élèves par classe est toutefois plus élevé (puisque'il est de 22,7 en moyenne en primaire et de 24,1 dans le premier cycle) sans être sensiblement plus haut que la moyenne de l'OCDE (21,6 dans le primaire et 23,7 dans le premier cycle).

Tableau 8 - Taux d'encadrement

	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Royaume-Uni
Enseignement préprimaire	13,6	nc	17,5	13,2	11,2	19,7	16,4
Enseignement primaire	17,4	nc	22,5	14,8	13,6	19,7	19,9
Premier cycle de l'enseignement secondaire	15,1	nc	19,9	14,3	10,1	14,9	16,1
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	13,9	nc	16,7	15,1	16,6	9,6	12,3

OCDE, *Education at a glance 2011 : OECD indicators*

#### 4) La rémunération des enseignants

Les salaires des enseignants sont assez disparates, et peuvent aller du simple au double selon les pays. Ils constituent un bon indicateur de la considération accordé au métier et de la place que tient l'enseignant dans « l'imaginaire collectif » de chaque pays.

Tableau 9 - Salaire horaire après 15 ans d'exercice (2009, en €)

	Moyenne OCDE	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Angleterre
Primaire	37	51	nc	45	29	44	26	53
Premier cycle du secondaire	45	60	nc	61	30	54	40	47
Deuxième cycle du secondaire	51	69	nc	63	33	65	42	47

OCDE, *Education at a glance 2011 : OECD indicators*<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Centre d'Analyse Stratégique, *Tableau de bord de l'emploi public 2010*, décembre 2010.

<sup>24</sup> Les données de l'OCDE sont disponibles pour l'Angleterre, et non pour le Royaume-Uni.

Tableau 10 - Rémunération des enseignants (2009, en €)

	Moyenne OCDE	Allemagne	Canada	Corée du Sud	États-Unis	Finlande	France	Angleterre	
Primaire	Salaire en début de carrière	26 512	40 780	nc	26 798	32 048	28 704	21 077	28 262
	Salaire après 10 ans d'exercice	32 177	nc	nc	39 746	37 293	33 041	27 355	41 308
	Salaire après 15 ans d'exercice	34 624	50 050	nc	46 376	39 324	36 362	29 290	41 308
	Salaire à l'échelon maximum	42 784	54 249	nc	74 322	45 334	44 305	43 216	41 308
Premier cycle du secondaire	Salaire en début de carrière	31 687	44 848	nc	26 692	31 973	30 473	23 966	28 262
	Salaire après 10 ans d'exercice	34 511	nc	nc	39 640	37 373	35 603	29 547	41 308
	Salaire après 15 ans d'exercice	37 164	55 252	nc	46 270	39 171	38 890	31 481	41 308
	Salaire à l'échelon maximum	45 664	60 460	nc	74 216	48 049	47 571	45 509	41 308
Deuxième cycle du secondaire	Salaire en début de carrière	29 472	48 942	nc	26 692	32 404	31 382	24 219	28 262
	Salaire après 10 ans d'exercice	35 968	nc	nc	39 640	38 268	39 900	29 801	41 308
	Salaire après 15 ans d'exercice	38 957	60 247	nc	46 270	42 124	43 231	31 735	41 308
	Salaire à l'échelon maximum	47 740	68 157	nc	74 216	47 996	53 636	45 788	41 308

OCDE, *Education at a glance 2011 : OECD indicators*<sup>25</sup>

<sup>25</sup> *Ibid.*



**DEUXIÈME PARTIE**

**ÉCLAIRAGES FRANÇAIS : LES  
FAIBLESSES D'UN SYSTÈME**

---

En dépit d'un discours affiché de promotion des talents, l'Éducation nationale échoue clairement dans sa mission de valorisation de l'égalité des chances. La Cour des comptes l'a résumé de manière lapidaire par la voix de son Premier président en mai 2010 : « notre pays est [...] celui où l'impact de l'origine sociale sur les résultats des élèves est le plus grand – de l'ordre du double de celui du Japon ou du Canada. Ces données font donc de la France le pays occidental le plus éloigné de l'objectif de l'égalité des chances, pourtant affirmé à l'article premier du code de l'éducation »<sup>26</sup>.

## 1. Un système inégalitaire et injuste

L'école ne parvient pas à corriger les inégalités de départ. Ainsi, « il existe une forte corrélation entre le niveau de compétences à l'entrée du CP et l'accès en sixième à l'âge normal »<sup>27</sup>. Les conclusions du Haut Conseil à l'Éducation sont sans appel à cet égard : « l'école élémentaire ne permet pas, en général, de réduire les difficultés repérées au début de la scolarité obligatoire ». Pire, « le problème s'amplifie tout au long du parcours scolaire ». Ce constat ne s'améliore pas au collège bien au contraire : « non seulement le collège ne parvient pas à réduire les inégalités scolaires d'origine sociale, mais il aurait même tendance à les accroître »<sup>28</sup>. En la matière, l'échec de l'Éducation nationale est patent.

En réalité, l'école française est particulièrement marquée par le déterminisme social. Dans les classements PISA, la France se caractérise ainsi par l'importance du facteur économique et social dans l'explication des résultats des élèves, qui est plus important que dans la moyenne des États de l'OCDE<sup>29</sup>.

L'école ne bénéficie ainsi en réalité qu'aux initiés, c'est-à-dire aux enfants de cadres et d'enseignants, parce qu'ils ont accès aux informations nécessaires pour comprendre le système scolaire et s'y orienter.

### A. Le redoublement

Contrairement à ce qui est souvent défendu, le redoublement participe de cet encouragement de l'échec. Cette pratique, qui est d'ailleurs typiquement française<sup>30</sup>, très ancrée dans le paysage scolaire, n'est certainement pas une seconde chance pour les élèves<sup>31</sup>. Ainsi, « la moitié des élèves qui ont redoublé leur CP vont quitter l'école sans diplôme ou avec le seul BEPC ; seuls 9 % d'entre eux décrocheront un baccalauréat général ou technologique »<sup>32</sup>. En outre, « le redoublement s'avère inefficace et peu équitable du point de vue des progrès individuels des élèves. Il affecte négativement la motivation, le sentiment de performance et les comportements d'apprentissage de ceux-ci et les stigmatise »<sup>33</sup>. Le système éducatif français se montre ainsi attaché à une mesure qui fait sa « spécificité », brille par son inefficacité (et d'ailleurs son coût exorbitant : environ 2 milliards d'euros), explique une grande partie de l'écart de performance des élèves et est, au demeurant, socialement très discriminante<sup>34</sup>.

---

<sup>26</sup> Intervention de Didier MIGAUD, Premier président de la Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, 12 mai 2010.

<sup>27</sup> Haut Conseil à l'Éducation, *L'école primaire*, 2007.

<sup>28</sup> Haut Conseil à l'Éducation, *Le collège*, 2010.

<sup>29</sup> DEPP, *L'état de l'école 2011*, novembre 2011.

<sup>30</sup> Commission européenne-Eurydice, *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques*, 2011.

<sup>31</sup> Jean-Jacques PAUL et Thierry TRONCIN, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, décembre 2004.

<sup>32</sup> Bruno SUCHAUD (dir.), *Éléments d'évaluation de l'école primaire française – rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation*, IREDU-CNRS, 2007.

<sup>33</sup> Olivier COSNEFROY, Thierry ROCHER, *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats*, Éducation & Formations N°70, 2004.

<sup>34</sup> Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves*, 2010.

Tableau 11 - Redoublement et origines sociales

Profession des parents	Taux de redoublement des enfants en CP	Accès en classe de quatrième sans redoublement
Enseignants	3%	93%
Cadres	7%	93%
Ouvriers	25%	64%
Inactifs	41%	50%

Haut Conseil à l'Éducation, *L'école primaire*, 2007

## B. La réussite aux examens

L'orientation est un autre exemple, lui aussi particulièrement marquant, des dysfonctionnements du système éducatif français. A la fin de la troisième, le taux de réussite au brevet varie ainsi très fortement selon l'origine sociale des élèves : environ 96 % des enfants d'enseignants réussissent ce diplôme, contre moins de 70 % des élèves dont les parents sont sans activité<sup>35</sup>. Ce constat est vrai aussi pour le baccalauréat.

Tableau 12 - Réussite au brevet et origines sociales

Profession des parents	Taux de réussite au brevet des collèges
Enseignants	95,8%
Cadres	94,4%
Ouvriers	76,2%
Inactifs	67,5%

Haut Conseil à l'Éducation, *Le collège*, 2010

Tableau 13 - Orientation et origines sociales

Profession des parents	Diplôme le plus élevé obtenu				
	Obtention du baccalauréat <sup>36</sup>	Obtention d'un bac général	Obtention d'un bac S	CAP - BEP	Accès à l'enseignement supérieur
Enseignants	91%	72%	40%	3,3%	89%
Cadres	88%	68%	40%	4%	82%
Ouvriers qualifiés	41,8%	20%	8,7%	19%	31,1%
Inactifs	28,2%	9%	3,7%	21,4%	9,4%

DEPP, *Repères et références statistiques*, RERS 2011

<sup>35</sup> Haut Conseil à l'Éducation, *Le collège*, 2010.

<sup>36</sup> Bac professionnel, général et technologique.

## C. L'orientation

Au-delà de ces résultats, le système français a une fâcheuse tendance à orienter les élèves en fonction de leur origine sociale. Ainsi, « les enfants de cadre sont plus orientés en première générale que les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs et de personnes inactives »<sup>37</sup>. En outre, « les disciplines du supérieur sont plus marquées socialement que les séries du baccalauréat »<sup>38</sup>. Ainsi, par exemple, les « filières d'excellence » restent très largement investies par les enfants issues des catégories sociales les plus favorisées<sup>39</sup>. A ce titre, il faut néanmoins souligner que, d'après le Gouvernement et la Conférence des grandes écoles, le taux de boursiers en classes préparatoire atteindrait désormais 30%<sup>40</sup>.

Tableau 14 - Origine sociale des étudiants

	Enfant de...					
	Agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres, professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Inactifs
Universités	9,2%	30,7%	13%	12,3%	10,5%	13,2%
Grands établissements	10,1%	50,9%	8,4%	7,1%	3,9%	13,9%
Classes préparatoires aux grandes écoles	10,9%	50,8%	12,8%	9,5%	6,3%	6,3%
Ecoles de commerce, gestion, vente et comptabilité	14,9%	37,9%	7,2%	6%	2,2%	4,7%
Ecoles normales supérieures	9,2%	57,3%	8,6%	6,6%	2,3%	4,8%

DEPP, *Repères et références statistiques*, RERS 2011

Il semble donc que les parcours dans l'enseignement supérieur restent différenciés en fonction des origines sociales des étudiants. Ainsi, « les inégalités auraient changé de forme et concerneraient désormais la nature des études suivies »<sup>41</sup>. Au demeurant, les origines sociales interviennent aussi dans l'explication de la réussite de ces études, puisqu'« être issu d'un milieu aisé favorise la poursuite des études et ce de manière d'autant plus importante que l'on se situe dans le cadre d'études longues »<sup>42</sup>.

En France, le niveau de diplôme reste ainsi très lié aux origines sociales des élèves mais aussi à l'origine culturelle de leurs parents<sup>43</sup>.

<sup>37</sup> DEPP, *Repères et références statistiques*, RERS 2011.

<sup>38</sup> Olivier SAUTORY, *La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants*, Éducation & Formations N°74, 2007.

<sup>39</sup> Voir aussi le rapport de Yannick BODIN portant sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles, Sénat, 2007.

<sup>40</sup> Conférence des grandes écoles, *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques : Premiers résultats et perspectives*, 2011.

<sup>41</sup> Valérie ALBOUY, Chloé TAVAN, *Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur*, Économie et Statistique N°410, INSEE, 2010.

<sup>42</sup> Magali JAOU-GRAMMARE, Nadia NAKHILI, *Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ?*, CERREQ, net.doc N°68, 2010.

<sup>43</sup> Dominique PLACE, Bruno VINCENT, *L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences*, Économie et Statistique N°424-425, INSEE, 2009.

Tableau 15 - Écart de chances selon l'origine sociale

	Enfants de...				Par rapport à un enfant d'enseignant, un enfant d'inactif
	Enseignant	Cadre	Ouvrier	Inactif	
Redoublement en CP	3%	7%	25%	41%	redouble plus de 13 fois plus son CP
Accès en 4 <sup>ème</sup> à l'heure	93%	93%	64%	50%	arrive 2 fois plus en retard en 4 <sup>ème</sup>
Abandon avant la 3 <sup>ème</sup>	0,4%	0,7%	5,6% <sup>44</sup>	12,7%	abandonne 30 fois plus avant la 3 <sup>ème</sup>
Succès au brevet	95,8%	94,4%	76,2%	67,5%	a un 1,5 fois de chance de moins de réussir son brevet
Obtention d'un bac général	72%	68%	20%	9%	a 8 fois moins de probabilité d'obtenir un bac général
Accès à l'enseignement supérieur	89%	82%	31,1%*	9,4%	a 10 fois moins de chance d'accéder à l'enseignement supérieur
Sortie du système sans diplôme	1%	1%	11%	32%	a 30 fois plus de chance de sortir sans diplôme du système

DEPP, *Repères et références statistiques*, RERS 2011

S'il est normal que les professeurs et les personnes ayant déjà fait des études fassent bénéficier leurs enfants de leur héritage culturel, ce qui l'est moins, c'est que les enfants issus des milieux les plus populaires restent finalement à l'écart de la réussite. Or, les données citées ci-dessus montrent bien que, du CP jusqu'à l'enseignement supérieur, ils sont ceux qui concentrent les difficultés, sans que jamais en 20 ans de scolarité (pour un élève qui y serait rentré à 3 ans environ), le système scolaire n'ait permis de réduire l'écart d'opportunités.

<sup>44</sup> Il s'agit dans ce cas uniquement des ouvriers non qualifiés.

## 2. Un système aux résultats décevants

### A. Des compétences qui ne sont pas acquises

La performance du système éducatif français peut se mesurer d'abord au regard des compétences acquises par les élèves.

Les compétences en mathématiques, d'abord, sont décevantes. A la fin de l'école primaire seulement un quart des élèves a acquis l'ensemble des compétences nécessaires en mathématiques<sup>45</sup>. A l'inverse, ils sont environ 15% à se trouver en difficulté et 3% à être en très grande difficulté, c'est-à-dire qu'ils ne maîtrisent tout simplement aucune (ou presque) des compétences qui leur seront nécessaires pour espérer réussir. Entre ces deux groupes se trouvent 30% des élèves dont les performances sont jugées « satisfaisantes » et un quart qui est en voie d'apprentissage, sans pour autant déjà maîtriser réellement les compétences. Le collège ne semble absolument pas permettre de corriger ces défaillances. Au contraire, la proportion de ceux qui maîtrisent l'ensemble des compétences s'est amoindrie. Ainsi, on retrouve à la fin de la troisième seulement trois élèves sur dix qui maîtrisent les compétences en mathématiques, et toujours 15% en difficulté<sup>46</sup>.

Les performances en lecture ne sont pas meilleures. Ainsi, à la fin de l'école primaire, environ 13% des élèves sont en difficulté<sup>47</sup>. La Cour des comptes relevait dans son rapport de 2010 sur l'école que, quelle que soit la source, les évaluations indiquent la même conclusion : à 15 ans environ, 2 élèves sur 10 n'ont pas acquis le niveau de base en français<sup>48</sup>. Ainsi, les évaluations menées lors de la « Journées d'appel de préparation à la défense » (JAPD) montrent qu'environ 5% des jeunes sont quasiment analphabètes<sup>49</sup>.

Le constat est particulièrement sévère pour l'école primaire. Le Haut Conseil de l'Éducation notait ainsi dans un rapport de 2007 que « chaque année, quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent du CM2 avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul ; plus de 100 000 n'ont pas la maîtrise des compétences de base dans ces domaines »<sup>50</sup>. Il relevait, très sévère, que l'école fonctionne correctement pour six élèves sur dix, mais qu'elle « paraît en revanche s'être résignée à l'échec des élèves qui accumulent les insuffisances et elle se révèle globalement incapable de mettre en place un soutien et un rattrapage efficaces ».

#### Encadré 2 – Les résultats en lecture de la JAPD (2009)

80% des jeunes sont des lecteurs efficaces. 10% des jeunes ont des acquis en lecture limités. 10% connaissent des difficultés de lecture. Parmi ce dernier groupe, la moitié est quasiment analphabète.

DEPP, *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2009*, Note d'information N°10-11, 2010

Au collège, ces mauvais résultats se confirment. Le Haut Conseil à l'Éducation dresse là aussi un constat lapidaire : « notre collège se trouve aujourd'hui dans une situation préoccupante : performances des élèves médiocres et en baisse, inégalités de réussite d'origine sociale accrues, malaise enseignant, problèmes de vie scolaire qui se multiplient »<sup>51</sup>. A ce titre, les résultats des enquêtes PISA, qui sont menées auprès des élèves de 15 ans (à l'issue, donc, du collège), sont particulièrement éclairantes et inquiétantes. Il ressort en effet de la dernière étude que la France, si elle reste globalement dans la moyenne de l'OCDE, connaît une dégradation de ses résultats, c'est-à-dire que le nombre d'élèves en difficulté augmente sensiblement<sup>52</sup>. La

<sup>45</sup> DEPP, *Les compétences en mathématiques des élèves en fin d'école primaire*, Note d'information N°10.17, 2010.

<sup>46</sup> DEPP, *Les compétences en mathématiques des élèves en fin de collège*, Note d'information N°10.18, 2010.

<sup>47</sup> DEPP, *Compréhension de l'écrit en fin d'école. Évolution de 2003 à 2009*, Note d'information N°11.16, 2011.

<sup>48</sup> Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves*, 2010.

<sup>49</sup> DEPP, *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2009*, Note d'information N°10-11, 2010.

<sup>50</sup> Haut Conseil à l'Éducation, *L'école primaire*, 2007.

<sup>51</sup> Haut Conseil à l'Éducation, *Le collège*, 2010.

<sup>52</sup> DEPP, *L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009*, Note d'information N°10-24, 2010.

Cour des comptes relève ainsi qu'« il y a donc eu une dégradation relative de la situation des élèves en difficulté dans notre pays »<sup>53</sup>. Entre 2003 et 2009, la part des élèves ayant une très bonne maîtrise des compétences à la fin du collège s'est par ailleurs réduite<sup>54</sup>. Au final, donc, non seulement le pourcentage d'élèves en difficulté augmente mais aussi le pourcentage de très bons élèves diminue.

Ces résultats pourraient être cependant sous-évalués. En effet, en dépit de leur caractère déjà très décevants, le Haut Conseil de l'Éducation relevait récemment que « les indicateurs concernant les "indicateurs de base" en français et en mathématiques sont partiels, peu exigeants et donc trompeurs quant à la maîtrise du socle commun »<sup>55</sup>.

Les résultats varient en outre fortement selon la localisation géographique des élèves. A ce titre, les résultats 2009 de la journée JAPD en matière de lecture sont particulièrement éclairants. Ainsi, trois régions se distinguaient pour leurs performances meilleures que la moyenne nationale (Rhône-Alpes, Bretagne et Corse). A l'inverse, trois régions avaient un taux de jeunes en difficulté supérieur à la moyenne (de 10 %) : Nord-Pas-de-Calais, Champagne-Ardenne et Picardie. Outre-mer, les résultats étaient autrement plus inquiétants : le taux de jeunes en difficulté était trois fois supérieur à la moyenne nationale en Guadeloupe, à la Martinique et à la Réunion et de plus de quatre fois supérieur à Mayotte<sup>56</sup>. Les académies de Corse, Guadeloupe, Guyane et Martinique concentrent par ailleurs une proportion plus importante d'élèves ayant deux ans de retard en troisième<sup>57</sup>. Avec celle d'Amiens et de la Réunion elles ont aussi un taux plus important de jeunes sans diplôme ou ne poursuivant pas leurs études. Outre ces différences entre zones géographiques, des disparités très fortes peuvent ainsi exister au sein d'une même académie entre collèges, particulièrement dans les académies de Paris, Versailles et Lille<sup>58</sup>. Au demeurant, cela ne doit pas surprendre : certaines zones concentrent des difficultés économiques et sociales plus fortes que d'autres. Ainsi, les collèges classés « RAR » accueillent des lycéens dont les parents sont ouvriers ou inactifs pour les trois quarts, alors que ce n'est le cas que d'un tiers des parents dans les autres établissements<sup>59</sup>.

Tableau 16 - Cumul des difficultés sociales en RAR

	Etablissements « RAR »	Etablissements hors éducation prioritaire	Moyenne nationale
Proportion d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs	74,1	35,0	42,6
Proportion d'enfants de cadres et d'enseignants	8,2	38,0	31,3
Proportion d'élèves en retard à l'entrée en 6 <sup>ème</sup>	24,6	12,2	13,7

DEPP, *L'état de l'école 2011*, novembre 2011

Au final, il ressort d'une part « une véritable fracture entre l'Outre-mer et la métropole »<sup>60</sup>, d'autre part une véritable et importante diversité des situations des établissements et des élèves en fonction de leur situation géographique.

<sup>53</sup> Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves*, 2010.

<sup>54</sup> DEPP, *L'état de l'école 2011*, novembre 2011.

<sup>55</sup> Haut Conseil de l'Éducation, *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves*, 2011.

<sup>56</sup> DEPP, *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2009*, Note d'information N°10-11, 2010.

<sup>57</sup> DEPP, *Géographie de l'école 2011*.

<sup>58</sup> DEPP, *Ségrégation ou mixité : la répartition des élèves dans les collèges et les lycées*, Note d'information N°05-37, 2005.

<sup>59</sup> DEPP, *Repères et références statistiques*, RERS 2011.

<sup>60</sup> Conseil économique, social et environnemental, *Les inégalités à l'école*, 2011.

## B. De trop nombreuses sorties sans diplôme

En 2010, la France comptait environ 140 000 jeunes qui sortaient du système scolaire sans diplôme, dont 40 000 sans qualification<sup>61</sup>. Plus en détail, cela signifie que chaque année entre 8 000 et 10 000 jeunes quittent le système scolaire au niveau du collège, que 15 000 abandonnent en seconde ou en première. Parmi eux, on relèvera que 11% des enfants d'ouvriers et 32% des enfants d'inactifs quittent le système scolaire sans qualification, contre 1% des enfants d'enseignants ou de cadres<sup>62</sup>.

Ces sorties du système scolaire sont particulièrement pénalisantes : ainsi, ces « sortants précoces » connaissent par la suite des difficultés énormes pour s'intégrer au marché du travail ; ils sont d'ailleurs à peine 45% à occuper un emploi<sup>63</sup>.

## C. Un système trop coûteux

Evidemment, le niveau d'éducation de la population contribue à la croissance économique, mais au-delà, outre le coût de pratiques inefficaces (comme le redoublement par exemple) ou les coûts que représenteront des jeunes non formés sur le marché du travail, la moindre performance de la France en matière éducative représente une perte énorme pour la collectivité. L'OCDE évalue ainsi que si la France avait le même score que la Finlande dans les études PISA, son PIB augmenterait de 461 % en vingt ans<sup>64</sup>.

Il faut bien constater que la France dépense plus que des pays comparables sans obtenir de meilleurs résultats<sup>65</sup>. Le budget du ministère de l'éducation nationale, avec 60,5 milliards d'euros en 2011<sup>66</sup>, représente le premier poste de dépense dans le budget de l'État. La dépense est donc conséquente. Il est donc très certainement possible d'y réaliser des économies.

Les moyens ne sont pas LE sujet. A regarder de près les dépenses en matière éducative, force est de constater que les pays de l'OCDE ont des structures de dépenses très différentes. Les États qui obtiennent les meilleures performances dans PISA ne sont pas uniquement ceux qui dépensent le plus, ni ceux qui ont le plus recours aux financements publics. Au demeurant, la France se situe généralement dans la moyenne de l'OCDE. Elle ne se distingue pas particulièrement des autres pays. Son niveau de dépense semble, à première vue, ne pas démeriter en comparaison des autres États de l'OCDE. Surtout, plusieurs d'entre eux dépensent moins, ont plus d'élèves par classe et obtiennent pourtant de meilleures performances dans les études PISA, à la fois en termes d'acquisition des connaissances et aussi d'équité.

La question budgétaire n'est donc pas un enjeu pour la France en matière d'éducation. Ce constat est d'ailleurs partagé. Dans un récent ouvrage, Pierre CAHUC, Stéphane CARCILLO, Olivier GALLAND et André ZYLBERBERG écrivent

### Encadré 3 – Le jugement sans appel de la Cour des comptes

« La solution aux difficultés du système scolaire ne se trouve pas selon la Cour dans un accroissement des moyens financiers et humains qui lui sont consacrés. Avec 3,9% de son produit intérieur brut dépensés pour ses établissements d'enseignement primaires et secondaires, la France se situe aujourd'hui dans la moyenne des pays de l'OCDE. Et, lorsque l'on rapporte les dépenses par élève, les comparaisons internationales montrent que certains des pays les plus performants, comme la Finlande ou le Japon, figurent parmi les moins coûteux.

Nos difficultés ne viennent donc pas des moyens financiers disponibles, mais bien de l'inadaptation du système éducatif, qui n'est pas suffisamment orienté vers les besoins des élèves. Le ministère de l'éducation nationale privilégie en effet une gestion uniforme des établissements et de ses personnels, plutôt que d'adapter les missions des enseignants et l'organisation administrative aux publics dont il a la charge ».

Discours du Premier président, 12 mai 2010.

<sup>61</sup> DEPP, *La baisse des sorties sans qualification : un enjeu pour l'employabilité des jeunes*, Note d'information N°10-12, 2010.

<sup>62</sup> DEPP, *Repères et références statistiques*, RERS 2011.

<sup>63</sup> DEPP, *Intégrer le marché du travail avec un faible niveau d'études*, Note d'information N°11-21, 2011.

<sup>64</sup> OCDE, *The high cost of low educational performance – the long run economic impact of improving PISA outcomes*, 2010.

<sup>65</sup> Voir par exemple *Éducation : Analyse comparative de la dépense publique en France et en Allemagne*, Institut Thomas More, Note de Benchmarking N°8, février 2012.

<sup>66</sup> DEPP, *Coût de l'éducation en 2010 : évaluation provisoire du compte*, Note d'information N°11-29, Décembre 2011.



ainsi que « contrairement à une opinion encore trop souvent répandue, notre école ne manque pas de « moyens ». La France dépense, par élève, dans le secondaire, nettement plus que la Finlande, toujours citée en exemple pour l'excellence de ses résultats dans les enquêtes internationales. La cause profonde réside dans la façon dont est conçue dans notre pays la transmission du savoir »<sup>67</sup>.

La Cour des comptes, par la voix de son Premier président, Didier MIGAUD est encore plus claire et sévère lorsqu'elle explique que « la solution aux difficultés du système scolaire ne se trouve pas selon la Cour dans un accroissement des moyens financiers et humains qui lui sont consacrés »<sup>68</sup>.

Aussi, plus que la quantité de moyens qui semble suffisante à ce jour, c'est la question de leur efficacité qu'il faut poser.

## D. Une centralisation injuste et inefficace

Le système scolaire français se caractérise, au regard de ses homologues de l'OCDE, par une relative centralisation : celle-ci est vraie en matière de gestion administrative mais aussi de liberté donnée aux enseignants (et équipes pédagogiques en général) pour adapter leurs méthodes aux publics locaux. Cette centralisation administrative se retrouve aussi dans la gestion de la demande scolaire : les parents ne sont pas libres d'envoyer leurs enfants où ils le souhaitent, soit que la carte scolaire (très marginalement « supprimée ») les en empêche, soit que le secteur privé ne peut pas les accueillir, son quota d'élèves étant limité.

Cette centralisation excessive est inefficace. Elle entraîne, de fait, des rigidités. Il semble en effet évident qu'il est impossible de répondre de manière uniforme aux besoins d'élèves très différents. Cette organisation est en outre contraire à un mouvement social, économique et démocratique qui va vers une décentralisation croissante de la prise de décision, afin d'adapter les solutions aux nécessités locales. Elle contraint – voire étouffe – les initiatives locales, qu'elles soient de pure organisation ou pédagogiques. En conservant cette centralisation excessive, la France entretient les dysfonctionnements de son système éducatif.

Cette centralisation excessive est injuste. Seules les familles les plus fortunées et/ou informées peuvent se permettre aujourd'hui de financer des solutions alternatives pour échapper à l'inefficacité reconnue de la centralisation. Ces familles privilégiées profitent de leurs moyens financiers ou de leur connaissance du système scolaire pour échapper à la carte scolaire. Elles en profitent aussi pour bénéficier des cours du soir. Aujourd'hui, c'est bien le fait d'être un « initié » qui permet de réussir. En conservant cette centralisation excessive, la France entretient l'injustice de son système éducatif.

Cette centralisation excessive est coûteuse. Le financement uniforme des programmes et méthodes sensés s'appliquer de manière identique dans l'ensemble des établissements conduit inévitablement à des pratiques inefficaces. En dépensant de la même manière pour les "gosses de riche" et pour les enfants des "quartiers", l'Éducation nationale se prive de cibler ses moyens sur ceux qui en ont le plus besoin (c'est d'ailleurs un constat formé pour les politiques d'éducation prioritaires, beaucoup trop peu concentrées).

Afin de pallier ces évidentes inefficacités, il importe d'introduire une plus grande souplesse dans le système éducatif français. A ce titre, il faut imaginer une organisation qui repose sur un cadre commun et accorde une grande liberté aux acteurs.

---

<sup>67</sup> Pierre CAHUC, Stéphane CARCILLO, Olivier GALLAND, André ZYLBERBERG, *La machine à trier*, Eyrolles, Fondation ManpowerGroup pour l'emploi, 2011.

<sup>68</sup> Intervention de Didier MIGAUD, Premier président de la Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, le 12 mai 2010.



**TROISIÈME PARTIE**

**ANALYSE COMPARATIVE :**  
**29 PROPOSITIONS POUR LA**  
**RÉVOLUTION DE L'AUTONOMIE**

---

# 1. La liberté pour tous dans le système éducatif

## A. Libérer la demande scolaire

Dans plusieurs pays de l'OCDE notamment, les réformes récentes ont consisté à introduire une plus grande flexibilité dans le système éducatif, au profit des élèves. Les mesures visant à accroître le choix des parents se retrouvent ainsi dans les programmes récents de David CAMERON<sup>69</sup>, de la Coalition australienne<sup>70</sup>, de la CDU aux élections allemandes de 2007<sup>71</sup>, des Républicains derrière John MCCAIN et des Démocrates derrière Barak OBAMA en 2008<sup>72</sup>.

### 1) Mettre réellement fin à la carte scolaire

Dans le système scolaire français (et en partie au niveau universitaire aussi d'ailleurs), les élèves sont affectés dans un établissement public en fonction de leur lieu de résidence. La « carte scolaire » a cependant été assouplie en 2007. Les effets de cet assouplissement de la carte scolaire ont peu été évalués. Selon la Cour des comptes, dans un rapport qui ne portait toutefois que sur six établissements difficiles, elle pourrait avoir réduit la mixité sociale<sup>73</sup>. Selon l'ONZUS, elle a surtout conduit à une diminution de 12% environ du nombre d'élèves scolarisés en ZUS<sup>74</sup>. Ces chiffres relèvent que lorsqu'ils en ont la possibilité, une part importante des élèves quittent les établissements de ZUS. Si ces études ne précisent pas quels sont les profils des familles concernées, il serait intéressant de déterminer s'il s'agit – ou non – de celles ayant le plus facilement accès aux informations relatives à l'orientation.

Pour que la suppression de la carte scolaire produise tous ses effets, il faut l'accompagner, comme cela est proposé plus loin, de deux réformes supplémentaires :

#### Encadré 4 - La carte scolaire et sa fausse suppression

La carte scolaire a été assouplie à partir de juin 2007. Mais, en réalité, comme l'indique le Ministère de l'Éducation nationale, « la règle générale n'a pas changé : les enfants sont inscrits dans un établissement proche de leur domicile ». Des dérogations ne sont possibles que s'il reste des places dans l'établissement souhaité et avec autorisation administrative, en prenant en compte une série de critères (les élèves handicapés ; élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé ; boursiers au mérite ; boursiers sociaux ; élèves qui doivent suivre un parcours scolaire particulier ; élèves dont un frère ou une sœur est scolarisé(e) dans l'établissement souhaité ; élèves dont le domicile, en limite de zone de desserte, est proche de l'établissement souhaité). Le libre choix est donc dérogatoire, ce n'est pas la règle.

- instaurer le « chèque éducation ». En l'absence totale de carte scolaire, les familles les plus démunies n'auraient pas les moyens d'échapper aux mauvais établissements qui les entourent. Le chèque scolaire pourrait pallier cette lacune ;
- faciliter l'ouverture de nouveaux établissements, publics ou privés. Si la carte scolaire disparaissait, l'offre scolaire pourrait ne pas correspondre aux demandes des familles. Dans un tel contexte, l'ouverture d'un établissement public, si elle est possible (voir *infra*), peut aussi rencontrer un certain nombre de contraintes, dont la mauvaise situation des finances publiques. Des établissements privés devraient être autorisés à s'établir.

<sup>69</sup> Programme du Parti Conservateur pour les élections de 2010, *Raising the bar. Closing the gap. An action plan for schools to raise standards, create more good school places and make opportunity more equal.*

<sup>70</sup> Programme de la Coalition d'opposition du Parti libéral et du Parti national pour les élections de 2010, *The coalition's plan for real on quality education – Stand up for Australia. Stand up for the real action.*

<sup>71</sup> Programme de la CDU-CSU pour les élections de 2007, *Libertés et sécurité – principes pour l'Allemagne – document adopté au 21<sup>ème</sup> congrès du parti à Hanovre les 3 et 4 décembre 2007.*

<sup>72</sup> Sites des Partis Démocrate et Républicain, consultés en mars 2011.

<sup>73</sup> « Carte scolaire : la Cour des comptes pointe un risque de ghettoïsation », *Le Monde*, 5 septembre 2009.

<sup>74</sup> Rapport de l'Observatoire National des Zones Urbaines et Sensibles, éd. du CIV, novembre 2011.



## Proposition 1 Supprimer totalement la carte scolaire.

### 2) Le « chèque éducation »

Le « chèque éducation » est un bon qui donne le droit à un élève d'être scolarisé dans un établissement. Les parents reçoivent ce bon pour leur enfant et l'utilisent ensuite dans l'école de leur choix. Ils ne peuvent l'utiliser que dans cet unique but. A l'origine, il a été promu aux États-Unis (les *vouchers*) par le prix Nobel d'économie Milton FRIEDMAN<sup>75</sup>.

Le financement du système éducatif reste donc public, mais se fait à travers le filtre du choix des parents. Ils reçoivent ce bon de l'État (ou d'une autre collectivité publique), qui le finance par les impôts, et le dépensent auprès de l'école de leur choix. Les établissements scolaires sont donc financés en fonction de la demande qu'ils reçoivent, des choix des parents, et non en fonction de décisions administratives centralisées. Il n'est d'ailleurs pas rare que les collectivités publiques participent à la définition des critères de recrutement des élèves, afin d'éviter toute discrimination.

Au final, le « chèque éducation » ne saurait être assimilé à une privatisation du système éducatif. D'abord, le financement reste bien public et les établissements soumis à un contrôle public (voir plus loin). Ensuite, le service public scolaire peut être assumé par des institutions privées : c'est déjà le cas de nombreux services publics en France et, au demeurant, d'une part importante de l'enseignement (à travers l'enseignement sous contrat). Le « chèque éducation » suppose de laisser le secteur public et le secteur privés se développer librement afin de trouver les meilleures solutions amenant les enfants vers la réussite. Rien n'indique que le privé serait systématiquement meilleur, rien n'indique non plus qu'il serait plus mauvais. Le « chèque éducation » suppose donc la disparition de toute forme de carte scolaire. Les parents doivent être libres de choisir l'établissement de leurs enfants. Il peut s'agir d'établissements privés, mais rien n'interdit à ce qu'il s'agisse aussi d'établissements innovants – voire expérimentaux – publics.

Les établissements sont incités à attirer les élèves. Ils doivent donc faire la preuve de leur capacité à faire réussir les élèves, à proposer des solutions adaptées, bref à répondre à la demande (solvabilisée par l'État). Le « chèques éducation » encourage donc une saine émulation entre les établissements, fondée sur leurs performances. Cette concurrence suppose cependant que soit mise en place une évaluation transparente de tous les établissements.

Récemment, plusieurs pays ont mis en place ce système. On retrouve le « chèque éducation » aux États-Unis, à Hong-Kong, en Suède<sup>76</sup>, aux Pays-Bas ou au Royaume-Uni<sup>77</sup> par exemple. Il en existe plusieurs variantes. Ainsi, en Suède, il est valable pour tous les enfants ; à Milwaukee (États-Unis), seules les familles les plus pauvres sont éligibles ; dans l'Ohio (États-Unis), ce sont les familles des enfants ayant des résultats faibles ou fréquentant des écoles ayant de mauvais résultats qui ont droits aux *vouchers*. Les déclinaisons sont multiples : le public visé varie, le montant du bon peut changer, etc. Récemment, le programme du Parti conservateur britannique pour les élections de 2010 proposait que chaque élève se voit attribuer une enveloppe budgétaire, d'environ 20 000 livres, qui financerait l'établissement où il est scolarisé. L'école qu'il quitterait, à l'inverse, perdrait cette enveloppe (un montant supplémentaire étant attribué aux écoles qui accueillent des enfants issus de milieux défavorisés).

La proposition a été avancée récemment en France par la Commission pour la libération de la croissance française présidée par Jacques ATTALI, qui proposait de « permettre aux parents de choisir librement le lieu de scolarisation de leurs enfants ». A ce titre, elle suggérait que « des "droits à l'école" [soient] attribués à chaque enfant et utilisables dans toutes les écoles : ce dispositif permettra d'établir une véritable liberté de choix, pour que chacun puisse bénéficier dans son voisinage d'écoles publiques et privées conventionnées. En pratique, l'État affectera aux parents une somme d'argent par élève. Chaque parent pourra l'utiliser dans un établissement public ou privé de son choix. Le conventionnement des écoles privées devra être très strict

<sup>75</sup> Il en fit d'ailleurs une grande cause de son engagement, avec son épouse, à travers la Friedman Foundation for Educational Choice (voir [www.edchoice.org](http://www.edchoice.org)).

<sup>76</sup> « The Swedish module », *Financial Times*, 23 mai 2010.

<sup>77</sup> « A class above », *The Economist*, 24 juin 2010.

sur la nature des enseignements et le respect des valeurs de la République. Les parents pourront ainsi bénéficier d'une totale liberté de choix de l'établissement et profiteront de ce financement quel que soit leur choix. La Suède utilise déjà ce système efficacement »<sup>78</sup>.

Les études économiques tendent à relever l'efficacité de la solution des *vouchers*. Ainsi, l'économiste de Harvard et Stanford, Caroline HUXBY s'est fait connaître mondialement pour ses travaux sur le sujet<sup>79</sup>. Elle relève ainsi que ces politiques permettent d'améliorer les performances des systèmes scolaires concernés : les établissements publics voient leurs résultats progresser (stimulés par la nouvelle concurrence)<sup>80</sup> ; comme d'ailleurs les élèves les plus défavorisés<sup>81</sup>. Si la mauvaise performance de la Suède dans les tests PISA 2009 a pu être en partie attribuée à la libéralisation totale de son système scolaire, cela ne décrédibilise pas automatiquement tout système permettant la liberté scolaire, comme le relevait d'ailleurs l'OCDE elle-même<sup>82</sup>. Au demeurant, la Suède reste l'un des pays de l'OCDE où l'équité du système éducatif est relativement élevée.

Enfin, la solution du « chèque éducation » pourrait introduire une plus grande équité dans le système éducatif. Aujourd'hui, seuls les « initiés » ou les plus fortunés peuvent contourner la carte scolaire, envoyer leurs enfants dans les établissements privés ou leur offrir des cours particuliers (dont le marché explose d'ailleurs<sup>83</sup> : un enfant sur dix qui entre en sixième bénéficierait ainsi de cours payants<sup>84</sup>). La logique qui consiste à refuser la suppression de la carte scolaire en arguant que les meilleurs élèves s'en iraient des établissements (qu'ils considèrent comme) les plus mauvais est d'ailleurs étrange, car elle consiste à vouloir conserver, au nom de la mixité sociale, tous les élèves dans les établissements (considérés comme) mauvais plutôt que de remettre profondément en cause un tel système.

Le « chèque éducation » vise à généraliser la liberté d'accéder aux meilleures écoles pour tous. Pour qu'elle soit réelle, et que les initiés ne soient pas les seuls à en profiter, il est impératif d'organiser la publicité des évaluations.



## **Proposition 2** Créer le « chèque éducation » pour tous les élèves.

### **B. Libérer l'offre scolaire**

Dans le cadre totalement renouvelé précédemment décrit, il importe peu que les enfants suivent leurs enseignements dans des établissements publics ou privés. Désormais, le financement suivra l'élève : s'il se rend d'un établissement public vers un établissement privé, l'enveloppe budgétaire qui y correspond le suivra – et réciproquement. Pour stimuler à la fois les écoles publiques et privées (qui, les unes et les autres, peuvent vivre des rentes que leur octroient la carte scolaire ou la réputation), il faut autoriser l'ouverture de nouveaux établissements privés et publics, dont certains d'un nouveau type baptisés « écoles autonomes » (sur le modèle des *charters schools* décrit ci-dessous).

<sup>78</sup> Commission pour la libération de la croissance française présidée par Jacques Attali, *316 décisions pour changer la France*, La Documentation Française-XO Editions, 2008.

<sup>79</sup> Voir notamment Caroline HOXBY, *The economics of school choice*, University of Chicago Press, 2003 ; ou Caroline HOXBY, *Does competition among public schools benefit students and taxpayers?*, *The American Economic Review*, vol.90, N°5, 2000. Voir également Greg FOSTER, *A win-win solution. The empirical evidence on school vouchers*, The Foundation for Educational Choice, mars 2011.

<sup>80</sup> Pour une synthèse de ces études, voir « The evidence is in : school vouchers work », *Wall Street Journal*, 3 mai 2011.

<sup>81</sup> « Free to choose, and learn », *The Economist*, 3 mai 2007.

<sup>82</sup> Voir Eric CHARBONNIER, « PISA : l'écart se creuse entre les très bons et les très mauvais élèves », *Educpros.fr*, 7 décembre 2010.

<sup>83</sup> « La France, championne du monde du soutien scolaire », *Le Monde*, 17 juin 2011.

<sup>84</sup> Jean Paul CAILLE, *Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième bénéficie de soutien scolaire payant*, *Éducation & Formations* N°79, décembre 2010.

## 1) Créer des « écoles autonomes » sur le modèle des *charters schools*

La flexibilité introduite dans plusieurs pays de l'OCDE encourage des innovations importantes qui consistent à permettre aux secteurs privé et associatif, mais aussi aux parents, de créer de nouveaux établissements. A ce titre, plusieurs initiatives sont intéressantes, à commencer par les *charters schools*, apparues au début des années 1990 aux États-Unis. Fin 2010, elles étaient au nombre de 4 900 et accueillait environ 1,6 millions d'élèves<sup>85</sup>, soit 2,5% des élèves américains. Il s'agit d'écoles publiques, gérées de manière autonome. Elles bénéficient d'une grande liberté, n'étant pas soumises aux contraintes que subissent les écoles. En contrepartie, elles ont des objectifs précis (établis dans leur *charter*) et sont soumises à une évaluation constante.

Le financement est public. Les *charters* ne sont pas autorisées à demander des frais d'inscription. Dans les zones où elles sont très demandées, l'admission en *charter schools* peut se faire sur la base du tirage au sort. Dans certains États, les écoles publiques et les *charters* partagent leurs infrastructures.

Les *charters schools* sont créées à l'initiative des parents, des enseignants, d'organisation caritatives, etc. Ces écoles font preuve d'une grande diversité pédagogique. Les organisations les plus connues sont la *Seed School*, la *Uncommon Schools* et le *Knowledge is Power Program* (KIPP). Elles prennent toutefois des formes très diverses : certaines écoles ne sont pas mixtes, d'autres valorisent les arts, certaines sont bilingues et d'autres s'adressent aux élèves handicapés, etc.. Au demeurant, une étude récente menée par des économistes de HARVARD a démontré que

### Encadré 5 - **Choice, competition, and accountability : les propositions phares de Barak OBAMA en 2008**

- Introduire des indicateurs de performance au sein du système scolaire – du jardin d'enfants au lycée – pour récompenser les meilleurs établissements et pénaliser les plus mauvais.
- Poursuivre et améliorer le programme « No Child Left Behind » de 2002, qui encourage les innovations locales et les programmes spécifiques pour les établissements les plus en difficulté.
- Exiger de tous les établissements qu'ils rendent des comptes (« *Accountability is a key to public school success* ») et fermer les plus mauvais établissements.
- Introduire des primes au mérite pour les enseignants (« *Il est temps de commencer à récompenser les bons professeurs, cessons de trouver des excuses aux mauvais* »), dont les résultats seraient mesurés sur les performances de leurs élèves et par une inspection pluri-annuelle. Les enseignants qui obtenant de mauvais résultats n'obtiendraient pas leurs bonus et seraient, à terme, licenciés.
- Introduire des primes au mérite pour les élèves, en fonction de leurs résultats scolaires et de leurs investissements dans la vie de la communauté.
- Poursuivre et encourager les Charter Schools.
- Améliorer l'offre éducative en individualisant le soutien, en permettant de plus amples passerelles entre les formations et en identifiant plus rapidement les élèves en difficulté à partir des informations récoltées.

Barak Obama, Discours sur l'éducation, 10 mars 2008

les solutions traditionnelles reposant sur un accroissement des moyens, telles que l'augmentation de la dépense par élève ou la baisse du nombre d'élèves par classe, n'avaient pas d'impact significatif sur la réussite des élèves – au contraire. Ils concluent que les facteurs déterminants de la réussite relèvent plutôt de l'importance du tutorat, de l'échange avec les professeurs sur leurs impressions, du suivi des résultats et de la priorité donnée à la réussite<sup>86</sup>.

L'évaluation constante est un pilier du fonctionnement des *charters schools*. Celles qui ne tiennent pas leur engagement de réussite sont fermées. Au total, environ 15 % de ces établissements auraient déjà été fermés<sup>87</sup>.

Les résultats des *charters schools* sont très encourageants. Les études économiques relèvent ainsi que ces établissements permettent d'améliorer les performances des élèves, et particulièrement des plus défavorisés<sup>88</sup>, y compris dans les établissements alentour, motivés par la concurrence<sup>89</sup>. Ces effets positifs se feraient d'ailleurs ressentir sur le long terme, accroissant les opportunités de suivre des études supérieures<sup>90</sup>. L'une des études les plus connues sur le sujet, qui portait sur les *charter schools* de la ville de New York, a dressé

<sup>85</sup> Brown Center on Education Policy at Brookings, *Charter schools : a report on rethinking the federal role in education*, 16 décembre 2010.

<sup>86</sup> Will DOBBIE, Roland FRYER, *Giving beneath the veil of effective schools : evidence from New York City*, Harvard University, novembre 2011.

<sup>87</sup> The Center for Education Reform, *The State of Charter Schools : what we know -and what we do not- about Performance and Accountability*, décembre 2011.

<sup>88</sup> Brown Center on Education Policy at Brookings, *Charter schools : a report on rethinking the federal role in education*, op. cit.

<sup>89</sup> George HOLMES, Jeff DESIMONE, Nicholas RUPP, *Does school choice increase school quality?*, NBER Working Paper n°9683, Mai 2003.

<sup>90</sup> David DEMING, Justine HASTINGS, Thomas KANE, Douglas STAIGER, *School choice, school quality and postsecondary attainment*, Septembre 2011.



un constat similaire de succès<sup>91</sup>.

L'exemple américain n'est pas unique et il a vite essaimé à travers le monde, au Royaume-Uni et en Suède par exemple. Le gouvernement britannique s'en est très récemment inspiré en créant ce qu'il a nommé des « *academies* »<sup>92</sup>. Le programme éducatif du candidat David CAMERON proposait ainsi de créer de nouvelles écoles, directement inspirées des exemples américains mais aussi suédois et néerlandais, financées par les fonds publics mais gérées de manière autonome, contraintes seulement par un *curriculum* national et une évaluation<sup>93</sup>. Le Parti Conservateur proposait qu'un financement complémentaire (« *pupil premium* »<sup>94</sup>) soit attribué aux écoles accueillant des élèves de milieux défavorisés. Le programme suggérait en outre que ces nouveaux établissements soient de petite taille, sans but lucratif, et gérés par des personnes privées (institutions caritatives, parents, philanthropes, etc.). Le modèle des "*free schools*" se retrouve aussi en Suède, qui a mis en œuvre ce type de programme à partir de 1994. Des organisations de grande dimension se sont d'ailleurs développées, telles que les *Kunskapsskolan*, qui gèrent plus de 30 écoles<sup>95</sup> et dont la pédagogie a d'ailleurs été vantée par l'OCDE<sup>96</sup>.

En France cependant, les responsables politiques semblent demeurer rétifs à ces innovations<sup>97</sup>. Pourtant, ces réformes portent une volonté forte de responsabilisation des acteurs de terrain, incitant les parents et les communautés locales à prendre eux-mêmes les décisions nécessaires à l'éducation de leurs enfants.



### Proposition 3

**Créer des « écoles autonomes », sur le modèle des *charters schools*, sur impulsion publique ou sur initiative d'acteurs privés ou associatifs.**

## 2) Créer de nouveaux établissements

Dans le cadre nouveau décrit plus haut, l'offre scolaire doit être libérée afin de répondre à la demande locale. Les « écoles autonomes » décrites ci-dessus y contribuent. Mais il n'y a pas de raison que des écoles publiques ou privées ne puissent y parvenir aussi. L'amélioration de l'offre d'écoles publiques est toutefois contrainte par l'état actuel des finances publiques. A ce titre, deux pistes sont probablement intéressantes.

La première piste consiste à recentrer les moyens sur les publics prioritaires. Il est connu que la politique dite des « ZEP » est trop peu concentrée : elle concerne environ 1 collégien sur 20 (et au total près de 672 000 élèves)<sup>98</sup> et, de manière générale, elle ne parvient pas à offrir un meilleur cadre d'enseignement (pas de diminution du nombre d'élèves par classe, stigmatisation, enseignants souvent peu expérimentés, etc.)<sup>99</sup>. Il serait donc certainement intéressant de réaliser un audit des établissements français et de classer ceux qui doivent faire l'objet d'une politique réellement prioritaire, au regard d'une série de critères tels que la performance des élèves, la mixité sociale des familles, etc.. Si les politiques récentes se concentrent à juste titre sur les élèves plutôt que sur les structures, écartant une approche par zone, il n'en reste pas moins que certains établissements sont réellement sinistrés : les plus mauvais devraient fermer, les autres être vraiment aidés.



### Proposition 4

**Revoir la politique d'éducation prioritaire en retenant une minorité d'établissements sinistrés.**

<sup>91</sup> Caroline HOXBY, Sonali MURARKA, Jenny KANG, *How New York City's charter schools affect achievement*, Septembre 2009.

<sup>92</sup> Voir <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/academies>.

<sup>93</sup> Programme du Parti Conservateur pour les élections de 2010, *Raising the bar. Closing the gap. An action plan for schools to raise standards, create more good school places and make opportunity more equal*.

<sup>94</sup> Voir *Opening doors, breaking barriers : a strategy for social mobility*, avril 2011.

<sup>95</sup> « The Swedish model. A Swedish firm has worked out money running free schools », *The Economist*, 12 juin 2008.

<sup>96</sup> OCDE, *The Kunskapsskolan ("the knowledge school"): a personalized approach to education*, 2011.

<sup>97</sup> Voir par exemple, *Premières propositions de l'UMP sur l'éducation*, entretien de Michèle TABAROT (député UMP des Alpes Maritimes), IFRAP, 10 novembre 2011.

<sup>98</sup> DEPP, *Repères et références statistiques, RERS 2011*.

<sup>99</sup> Roland BENABOU, Francis KRAMARZ, Corinne PROST, *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? – Une évaluation sur la période 1982 – 1992*, Economie et Statistiques N°380, INSEE, 2004.



Une solution plus complète peut consister à encourager la construction d'internats. Depuis 2008, le programme des internats d'excellence a été lancé. A ce jour, 10 000 élèves y sont scolarisés<sup>100</sup>. Ces établissements offrent un accueil à des jeunes qui habitent parfois loin de leurs lieux d'enseignement. Ils offrent aussi un cadre favorable au travail à des élèves qui n'en bénéficient pas toujours chez eux. L'effort mérite d'être poursuivi.



#### Proposition 5

#### **Augmenter et améliorer l'offre des internats d'excellence en tant qu'instruments de l'égalité des chances.**

La seconde piste utilise le recours au secteur privé pour financer les infrastructures, notamment par le moyen des partenariats publics privés, au demeurant déjà utilisés pour réaliser certains établissements destinés au service public (comme les hôpitaux). Ces pratiques ont déjà lieu, par exemple, au Québec<sup>101</sup> ou en Flandres (Belgique)<sup>102</sup>. Le mécénat pourrait aussi être encouragé : il permettrait de financer des infrastructures par exemple (salles de classe, équipements sportifs, etc.). Les entreprises pourraient ainsi s'investir activement dans la préparation de l'avenir des jeunes. Pour des raisons évidentes, elles n'auraient pas leur mot à dire sur les programmes scolaires et le contenu pédagogique, leur visibilité dans l'établissement devrait être contrôlée (pour éviter le matraquage publicitaire), etc.

#### **Encadré 6 – Un exemple de mécénat populaire**

L'école de Saint-Julien-le-Vendômois, en Corrèze, a besoin d'importants travaux de réfection, mais l'argent manque. Le 27 juin 2011, la petite commune corrézienne et ses 240 habitants décident de faire appel au mécénat populaire pour boucler le budget nécessaire à des travaux à l'école et à la cantine. Leur coût est estimé à 266 000 euros, État et Conseil général en financent 80%, il faut trouver les 50 000 euros manquants...



#### Proposition 6

#### **Recourir aux partenariats publics privés (PPP) et au mécénat pour financer de nouveaux établissements publics ou réhabiliter les plus délabrés.**

### **C. Libérer les acteurs de l'Éducation nationale**

L'autonomie des établissements s'est considérablement développée dans l'ensemble des pays de l'Union européenne, surtout à partir des années 1990, sous l'impulsion notamment des pays nordiques. Il s'agit d'une nouveauté car « en Europe, à l'exception de certains pays, l'autonomie scolaire n'est pas une tradition »<sup>103</sup>. Si dans les années 1980, la logique de cette démarche décentralisatrice était d'accroître la démocratie participative, elle semble aujourd'hui répondre à une volonté d'amélioration de la qualité du service public scolaire – cette motivation important désormais même plus que les impératifs de gestion publique parfois mis en avant dans les années 1990.

Parmi les quatre critères qu'elle définit pour expliquer les systèmes scolaires les plus performants, l'OCDE relève « le degré d'autonomie accordé aux établissements dans le choix des programmes et des évaluations, ainsi que le degré de concurrence des établissements au sein du même bassin scolaire »<sup>104</sup>. A ce titre, il faut

<sup>100</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire, *L'internat d'excellence une chance de plus pour réussir*, mars 2010.

<sup>101</sup> Jean-Pascal FOUCAULT, *Public/Private partnerships in Québec*, OCDE, 2003.

<sup>102</sup> Geert LEMANS, *Public/Private partnerships in Flanders*, OCDE, 2006.

<sup>103</sup> Eurostat, Eurydice, *L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*, 2007.

<sup>104</sup> OCDE, *Résultats du PISA 2009 – les clés de la réussite des établissements d'enseignement – ressources, politiques et pratiques, volume IV*, 2010.

bien distinguer entre deux aspects qui participent de l'autonomie d'un établissement, mais peuvent exister séparément : l'autonomie de gestion des moyens (l'allocation des ressources) et l'autonomie pédagogique (méthodes, programmes, etc.). Ces deux facteurs n'influent pas de la même manière sur les performances scolaires, mais il convient de les faire interagir. Face aux interrogations suscitées par ses performances, le gouvernement finlandais résumait ainsi en 2009 les raisons de son succès éducatif dans les tests PISA : auto-gouvernance des établissements, programmes établis au niveau des écoles, écoles aux profils éducatifs distincts, organisation favorisant l'apprentissage, auto-évaluation et contrôle, financement basé sur la performance, mais aussi flexibilité et diversité dans les programmes, priorité à un savoir large, confiance dans l'équipe pédagogique<sup>105</sup>.

C'est toute la communauté éducative qui doit être mobilisée et incitée à l'innovation et à la performance.

## 1) Libérer les gestionnaires

L'autonomie de gestion des ressources est évaluée par l'OCDE au regard de six critères : le recrutement des enseignants, leur licenciement, la détermination de leur salaire de départ, leurs augmentations, la définition du budget de l'établissement et son affectation au sein de l'établissement. Elle ne va cependant que rarement jusqu'à la gestion des salaires des enseignants, qui est centralisée dans les trois quarts des pays de l'OCDE<sup>106</sup>. Il semble que cette forme d'autonomie n'a pas d'effet sensible sur les performances globales d'un système éducatif (mais elle peut en avoir au niveau d'un établissement). A titre d'exemple, aux Pays-Bas ou en Suède, c'est au niveau de l'établissement que se décident les recrutements ainsi d'ailleurs que les licenciements des enseignants. La Corée du Sud, le Japon et le Canada sont toutefois des pays qui, en la matière sont relativement centralisés (à l'exception de la répartition des moyens au sein même de l'établissement)<sup>107</sup>.

La gestion autonome des établissements est inscrite dans plusieurs systèmes éducatifs, dont ceux ayant recours aux *charters schools* (et leurs équivalents) cités plus haut. La décentralisation de la décision mise sur la responsabilisation qu'elle engendre, en plus de la liberté d'adaptation aux contextes locaux. Ces solutions sont efficaces et équitables : « plutôt que de nuire aux élèves défavorisés, la responsabilité, l'autonomie et le choix semblent bénéficier à l'ensemble des élèves »<sup>108</sup>.

L'autonomie de gestion n'est cependant pas synonyme de potesté local. Des garde-fous nationaux doivent persister, qui contrôlent *a posteriori* la manière dont les établissements sont gérés. Au niveau local, il peut être intéressant d'associer les communautés locales à la vie des établissements : parents, entreprises, etc. Ces acteurs pourraient être représentés dans des instances de consultation, voire de décision. Dans ce cadre, il faut relever qu'en Finlande, le recrutement des enseignants se réalise par un choix du conseil d'école ou du conseil de direction du lycée (organes comprenant les parents, un représentant des élèves et des autres personnels) et par le directeur<sup>109</sup>.



**Proposition 7** **Accorder aux responsables d'établissements la liberté de gérer leurs budgets, de recruter et licencier leurs enseignants.**

## 2) Libérer les équipes pédagogiques

Pour l'OCDE, l'autonomie pédagogique consiste en ce que les établissements disposent d'une marge de manœuvre « dans les décisions portant sur les systèmes d'évaluation des élèves, les cours proposés, le

<sup>105</sup> Sirkku KUPIAINEN, Jarkko HAUTAMAKI, Tommi KARJALAINEN, *The Finnish education system and PISA*, Opetusministeriö, 2009.

<sup>106</sup> OCDE, *Résultats du PISA 2009 – les clés de la réussite des établissements d'enseignement – ressources, politiques et pratiques, volume IV*, 2010.

<sup>107</sup> *Ibid.*

<sup>108</sup> Gabriela SCHUTZ, Martin WEST, Ludger WOBMANN, *School accountability, autonomy, choice and the equity of student achievement – International evidence from PISA 2003*, OCDE, Education working papers N°14, 2007.

<sup>109</sup> Colette MELOT, Pierre MARTIN, Françoise CARTRON, Claude DOMEIZEL, Lucienne MALOVRVY, *Rapport d'information à la suite d'une mission effectuée en Finlande*, Sénat, Rapport n°399 déposé le 7 avril 2010.

contenu de ces cours et les manuels utilisés »<sup>110</sup>. Les pays qui accordent la plus grande autonomie dans ces domaines sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats à l'écrit. Ainsi, en Corée-du-Sud (mais aussi au Japon et aux Pays-Bas), la quasi-totalité des établissements disposent d'une autonomie totale pour ces quatre critères. C'est légèrement moins le cas en Finlande. A la suite de son étude PISA 2009, l'OCDE dresse donc un bilan limpide : « dans les pays où les établissements d'enseignement jouissent d'une grande autonomie dans le choix des programmes et des modes d'évaluation, les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats »<sup>111</sup>.

La décentralisation de ces décisions a pour effet de responsabiliser les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques, qui répondent alors directement aux parents et aux élèves des méthodes qu'ils privilégient pour assurer la réussite de tous. Bénéficiant d'une liberté pédagogique, les enseignants peuvent adapter leurs méthodes et leurs cours aux élèves qu'ils ont dans leurs classes. Cela ne correspond pas nécessairement à un abaissement des critères d'exigences, mais au contraire permet aux équipes de choisir les meilleurs moyens de faire progresser l'ensemble de leurs élèves vers l'excellence. Au demeurant, les bons résultats des pays cités précédemment devraient lever ce genre de prévention. La France a commencé certaines expérimentations, très modestes, en ce sens : c'est la raison d'être des programmes ECLAIR.

#### Encadré 7 – Le programme ECLAIR

Selon le Ministère de l'Éducation nationale, le programme ÉCLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite) vise à aider les élèves à progresser et à développer leur ambition scolaire. Cet objectif se concrétise dans : la création d'une « école du socle », la personnalisation des parcours d'apprentissage, le renforcement des liens entre pédagogie et vie scolaire, la personnalisation de la gestion des ressources humaines, la contractualisation des établissements avec les autorités académiques. Le programme ECLAIR expérimenté en 2010 dans 105 établissements, accroît une autonomie des établissements, les encourage à innover, expérimenter et renforce la mobilisation des équipes par un processus de recrutement plus innovant.

Ce mouvement de décentralisation se conjugue avec une plus grande confiance accordée aux enseignants, qui sont dotés de nouvelles libertés, de nouveaux pouvoirs sur leurs propres méthodes. En effet, « on attend de cette nouvelle autonomie pédagogique et de la liberté qu'elle suppose, un développement de la créativité et des capacités d'innovation des enseignants ainsi qu'une meilleure différenciation des apprentissages »<sup>112</sup>.

Il importe donc de laisser aux enseignants une marge d'autonomie suffisante pour qu'ils puissent agir librement dans la gestion de leurs classes et de leurs élèves, sous la responsabilité de leur chef d'établissement, et à condition de rendre des comptes régulièrement. Il faut, dans le même esprit, partager les solutions de terrain qui fonctionnent pour une réelle appropriation des réformes.



#### Proposition 8

**Accorder aux équipes d'enseignants une totale autonomie pédagogique pour parvenir à des objectifs de compétence établis nationalement et organiser le partage de ces expériences.**

### 3) Assumer une réelle liberté, par la transparence et la responsabilité

La liberté ne va pas sans la responsabilité. Pour être mise en œuvre, celle-ci doit reposer sur des évaluations transparentes. Les critères d'autonomie des établissements doivent être accompagnés de leur évaluation publique, transparente, indépendante et rigoureuse. L'évaluation doit porter en premier lieu sur la manière dont sont dépensés les moyens attribués aux établissements. Un établissement bénéficiant de financement public doit justifier de chaque euro que la collectivité lui octroie. L'OCDE relève cependant que l'ensemble de ses États membres sont entrés dans une phase nouvelle où l'évaluation ne porte plus seulement sur les moyens alloués à l'éducation, mais bien plus sur les performances des élèves. A ce titre, la coalition Libéral-National australienne prévoyait dans son programme de 2010 de publier les résultats des établissements sur

<sup>110</sup> OCDE, *Résultats du PISA 2009 – les clés de la réussite des établissements d'enseignement – ressources, politiques et pratiques, volume IV*, 2010.

<sup>111</sup> *Ibid.*

<sup>112</sup> Eurostat, Eurydice, *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*, 2008.

le site *Myschool*<sup>113</sup>.

En effet, évaluer les établissements permet de juger de l'efficacité de leurs méthodes. L'évaluation est une contrepartie indispensable et non négociable à l'autonomie pédagogique : des équipes profitant d'une grande liberté d'enseignement doivent justifier de l'efficacité de leurs innovations. Si quasiment tous les pays de l'Union européenne pratiquent une évaluation de leurs établissements, ils ne les publient pas tous systématiquement : au Royaume-Uni (mais aussi aux Pays-Bas et en Suède), elles sont réalisées par des évaluateurs nationaux et toujours rendues publiques. En Norvège elles sont réalisées par des évaluateurs locaux mais aussi publiées<sup>114</sup>. En France, les résultats ne sont pas systématiquement publiés.

La publication des évaluations, même dans un système peu décentralisé en termes de gestion administratives des établissements, a des effets positifs sur les performances des établissements. En effet, ils se retrouvent alors en concurrence. L'OCDE souligne ainsi que « dans les pays où les établissements d'enseignement publient leurs résultats, les élèves sont en général plus performants dans les établissements qui jouissent d'une plus grande autonomie vis-à-vis de l'affectation des ressources que dans les autres »<sup>115</sup>. Une étude économique portant sur les effets de l'arrêt de la publication des évaluations des établissements au Pays de Galles a d'ailleurs montré que cette réforme a eu des effets particulièrement négatifs sur leurs performances<sup>116</sup>.

La publication des résultats est surtout indispensable pour préserver l'équité. En effet, libérer les parents et leurs enfants de la carte scolaire n'a de sens que s'ils ont tous accès aux informations relatives à la qualité des établissements. Sinon, seuls les "initiés" pourront en profiter. L'évaluation permet d'accroître la transparence pour les parents et leurs enfants.

Cette proposition devra conduire à la définition d'indicateurs d'évaluations, qui prennent en compte à la fois des résultats en valeur absolue (pourcentage d'élèves maîtrisant les compétences à la fin de chaque niveau, pourcentage de réussite au brevet ou au baccalauréat, etc.) mais aussi de manière dynamique en observant les progrès des élèves et de l'établissement. L'évaluation devra être faite par un (ou plusieurs) organismes (publics et / ou privés) totalement indépendants.



#### Proposition 9

**Publier les comptes et les résultats des évaluations de tous les établissements, au niveau le plus fin, réalisées par un (ou plusieurs) organisme(s) indépendant(s).**

L'évaluation doit aller de pair avec la responsabilité des acteurs : les mauvais résultats persistants doivent donc être sanctionnés. Comme cela était présenté plus haut, les *charters schools* qui ne parviennent pas à réaliser les résultats auxquels elles s'étaient engagées, risquent la fermeture. Il pourrait être envisagé de fermer les établissements qui obtiennent de manière continue de mauvaises performances, ou de leur supprimer les financements publics. Ces décisions pourraient être prises par des instances indépendantes.



#### Proposition 10

**Identifier, sanctionner puis fermer les établissements qui obtiennent de manière continue de mauvais résultats.**

<sup>113</sup> Programme de la Coalition d'opposition du Parti libéral et du Parti national pour les élections de 2010, *The coalition's plan for real on quality education – Stand up for Australia. Stand up for the real action.*

<sup>114</sup> Eurostat, Eurydice, *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009.*

<sup>115</sup> OCDE, *PISA à la loupe n°9 – autonomie et responsabilité des établissements d'enseignement : quel impact sur la performance des élèves ?*, 2011.

<sup>116</sup> Simon BURGESS, Deborah WILSON, Jack WORTH, *A natural experiment in school accountability : the impact of school performance information on pupil progress and sorting*, Centre for market and public organisation, 2010.

## 2) La transmission des savoirs comme mission fondamentale

L'acquisition d'une base fondamentale de compétences par les élèves semble être un objectif partagé par la plupart des pays de l'OCDE. Comme le Haut Conseil à l'Éducation le relève dans un rapport récent, « dans la plupart des pays développés, en particulier ceux de l'Union européenne on observe un mouvement en faveur de la maîtrise d'un tel socle à l'issue de la scolarité obligatoire. Chacun, lorsqu'il quitte l'École, doit disposer de ressources intellectuelles pérennes et être capable de les utiliser à bon escient »<sup>117</sup>. Le Parlement européen et le Conseil ont d'ailleurs adopté, dès 2006, une recommandation portant sur les « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » allant dans ce sens<sup>118</sup>.

La France a été l'un des premiers pays à mettre en œuvre cette politique, d'après le député Jacques GROSPERRIN<sup>119</sup>, puisque le « socle commun de connaissances et de compétences » a été prévu par la loi N°2005-380 du 23 avril 2005. Elle n'est cependant pas seule. L'acquisition des connaissances fondamentales par les élèves a été au cœur de plusieurs programmes politiques récents à l'étranger. David CAMERON préconisait ainsi, avec les *Tories* britanniques, l'abandon de la méthode globale (et ses dérivées) pour que tous les enfants sachent lire à l'âge de six ans. Dans le même esprit, le programme de la CDU-CSU aux élections de 2007 insistait sur l'apprentissage de l'allemand par tous les enfants, proposant même d'instaurer des cours avant l'admission à l'école. L'OCDE relève par exemple qu'au Japon, le programme est exigeant en termes d'acquis pour les élèves, mais surtout particulièrement cohérent, se concentrant chaque année sur des sujets et compétences qui préparent ceux des années suivantes<sup>120</sup>.

### Encadré 8 - Des pays sans programme scolaire national

« Aux Pays-Bas, il n'existe pas de programmes en tant que tels mais, depuis 1993, les objectifs à atteindre sont fixés par ordonnance ou règlement pour l'enseignement primaire (révisés en 1998 et 2006) et secondaire. Les objectifs ne décrivent pas le contenu de l'enseignement, mais aident les établissements à fixer le niveau minimum que doivent atteindre les élèves. Ils décrivent de manière générale le contenu de l'enseignement primaire sans que des exigences de résultats soient formulées de façon précise. Les enseignants ont alors l'obligation de tout mettre en œuvre pour que les élèves atteignent les buts fixés [...].

« En Finlande, si le *National core curriculum* détermine les objectifs et le contenu de base des différents sujets, les pouvoirs organisateurs préparent et développent le programme local d'études. Celui-ci peut être formulé de telle façon qu'il comprenne une partie locale (municipale, régionale ou propre à l'établissement) spécifique. Dans tous les cas, le chef d'établissement et les enseignants le rédigent mais doivent le faire approuver par le pouvoir organisateur ».

Eurostat, Eury dice, *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*, 2008

### A. Être exigeant sur l'objectif, souple sur les moyens

La définition d'un socle commun de connaissances ou compétences n'est cependant pas synonyme d'un encadrement total des pratiques pédagogiques – ce qui serait contraire au principe d'autonomie qui inspire notre approche. Au contraire, dans plusieurs pays, le niveau local bénéficie d'une liberté totale ou relative. En Finlande, « le programme d'enseignement national est défini par la Direction nationale de l'enseignement et inclut des objectifs et des critères d'évaluation. A l'intérieur de ce cadre, les écoles et les communes déterminent alors leurs propres programmes en accord avec le contexte local »<sup>121</sup>. Une pratique semblable

<sup>117</sup> Haut Conseil à l'Éducation, *Mise en œuvre du socle commun*, 2011.

<sup>118</sup> Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

<sup>119</sup> Jacques GROSPERRIN, *Rapport sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, Assemblée nationale, 7 avril 2010.

<sup>120</sup> OCDE, *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*, 2011.

<sup>121</sup> Colette MELOT, Pierre MARTIN, Françoise CARTRON, Claude DOMEIZEL, Lucienne MALOVRVY, *Rapport d'information à la suite d'une mission effectuée en Finlande*, Sénat, Rapport n°399 déposé le 7 avril 2010.

existe aux Pays-Bas. Dans ces pays, le programme est défini nationalement mais peut faire l'objet d'adaptations locales.

Le niveau national détermine donc des objectifs à atteindre, laissant ainsi une (relative ou grande) liberté aux équipes pédagogiques pour amener leurs élèves à les accomplir. L'enjeu est donc, à cet échelon, de définir quels doivent être les buts de l'apprentissage. A ce titre, le Haut Conseil à l'Éducation relève que « les compétences ne s'opposent pas aux connaissances, mais combinent connaissances, capacités et attitudes, et permettent de s'approprier en profondeur tout un éventail de savoirs »<sup>122</sup>.

Les élèves, les enseignants et les établissements doivent ensuite faire l'objet d'une évaluation régulière, afin de déterminer s'ils ont effectivement acquis les compétences et connaissances que la Nation considère comme étant indispensables. Les écoles et professeurs qui échouent doivent être conseillés pour s'améliorer et s'ils persistent dans l'échec, sanctionnés. Les élèves qui ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux doivent faire l'objet d'un repérage rapide et d'une prise en charge adaptée précoce.

Le débat public doit donc porter sur les objectifs à atteindre, définis nationalement, et non sur les moyens d'y parvenir. C'est au niveau national qu'il doit être décidé si, au-delà de la lecture, l'écriture et les mathématiques, la connaissance du latin, de la littérature médiévale ou de l'histoire du pop'art doivent appartenir au bloc fondamental des connaissances de chaque jeune Français ! Mais il appartient au niveau local, décentralisé, de trouver les moyens les plus pertinents pour que tous les élèves y parviennent. En somme, peu importe que la méthode d'apprentissage soit traditionnelle, voire « à l'ancienne », ou progressiste, voire « expérimentale », pourvu qu'à leur sortie de l'école, les enfants aient atteint le niveau défini nationalement comme étant indispensable à leur réussite. Les meilleures méthodes s'imposeront d'elles-mêmes, sous la pression de la demande de résultats des parents.

#### Encadré 9 - **Compétence, connaissance, capacité et attitude**

Une « compétence » combine trois types de ressources intellectuelles : des connaissances, des capacités et des attitudes. « À titre d'exemple, la compétence en langue étrangère comprend des connaissances (vocabulaire, grammaire, prononciation et orthographe), la capacité à utiliser correctement ces connaissances dans des situations concrètes (suivre une conversation, écrire une lettre...), et une attitude générale faite notamment d'ouverture aux autres », selon le Haut Conseil de l'Éducation.

Haut Conseil à l'Éducation, *Mise en œuvre du socle commun*, 2011



#### Proposition 11

**Fixer comme objectif prioritaire que tout enfant sortant du CM2 sache réellement lire, écrire et compter.**

## B. Apprendre à apprendre, apprendre à vivre ensemble

En matière de pédagogie, l'esprit de liberté évoqué plus haut implique qu'il n'est pas nécessaire de définir nationalement ni les méthodes, ni les ouvrages, ni la répartition des heures de classes. Une autonomie large doit être laissée aux équipes enseignantes. Certains éléments pourront pourtant être mis en avant.

Le premier est qu'il faut « apprendre à apprendre » aux élèves. Dans un environnement qui évolue très rapidement et où la connaissance (ou à tout le moins les informations) est très facilement accessible, dans lequel les « *Millennials* » passent leur temps à surfer avec des milliers de données, il importe de leur apprendre à trouver les éléments pertinents, à les trier et à les utiliser. Améliorer la pédagogie est aujourd'hui un enjeu essentiel, comme le dernier *World Innovation Summit for Education* de novembre 2011 l'a montré. L'objectif doit être de permettre aux jeunes élèves d'exercer leur libre arbitre.

Par ailleurs, l'école doit aussi transmettre un apprentissage de la vie en collectivité. Dans son programme, David CAMERON proposait d'instaurer des notes de comportement aux élèves. Récemment en France, l'UMP a aussi proposé de rétablir, dans les établissements qui le souhaitent, des codes vestimentaires. Le respect

<sup>122</sup> Haut Conseil à l'Éducation, *Mise en œuvre du socle commun*, 2011.



---

de l'autorité, comme l'une des bases de l'apprentissage, doit être réaffirmé.



**Proposition 12** **Former les jeunes à « apprendre à apprendre »  
et leur transmettre les codes et le respect des  
règles de la vie en société.**



### 3) Des rythmes scolaires adaptés aux élèves

#### A. Revoir intégralement les rythmes annuels, hebdomadaires et quotidiens

La France se caractérise par un « volume horaire d'enseignement le plus lourd sur des "temps" très courts »<sup>123</sup>. A titre d'exemple, entre 7 et 14 ans, les élèves ont un peu plus de 7100 heures d'enseignement obligatoire, ce qui est supérieur à la moyenne de l'OCDE (environ 6500) et très au-delà de ce que prévoit un pays comme la Finlande (un peu moins de 5500 heures), pourtant plus performant<sup>124</sup>.

Dans le même temps, le nombre de jours de cours est particulièrement resserré. Que l'on se fonde sur le temps d'enseignement des professeurs<sup>125</sup> ou d'autres évaluations<sup>126</sup>, la France se caractérise par la brièveté de son année scolaire. Ainsi, elle ne compte que 35 semaines d'enseignement, contre 40 en Allemagne, 38 au Royaume-Uni et en Finlande, et 38 encore en moyenne dans les pays de l'OCDE<sup>127</sup>. La France a donc « le nombre de jours d'école le plus faible d'Europe »<sup>128</sup>. Au demeurant, elle a aussi la durée quotidienne d'enseignement minimale la plus élevée<sup>129</sup>. Or, selon l'Académie de médecine, « pour tenir compte des données biologiques il faudrait une année scolaire de 180 à 200 jours (avec comme corollaire la réduction des grandes vacances,) 4-6h de travail par jour selon l'âge de l'élève, 4 jours et demi à 5 jours de classe par semaine en fonction des saisons ou des conditions locales »<sup>130</sup>.

L'organisation du temps dans une journée importe donc aussi, et à ce titre la France est une nouvelle fois en décalage par rapport à d'autres pays. La prise en compte de l'état physique et mental des enfants était par exemple un axe important du programme du gouvernement finlandais énoncé en 2008, qui prévoyait entre autres de passer d'une

#### Encadré 10 - Les propositions de la Conférence nationale sur les rythmes scolaires (2011) : 10 mesures pour des rythmes plus équilibrés

La journée - (1) Amplitude journalière identique pour tous les écoliers et collégiens : 7 heures au moins, 8h30 pour ceux qui ne rentrent pas déjeuner chez eux. (2) Limitation de la durée totale des cours : 5 heures par jour à l'école élémentaire et pour les deux premières années de collège ; 6 heures par jour en classe de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. (3) 1 à 2 heures par jour d'accompagnement éducatif pour tous : 2 heures par jour à l'école et en classe de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> au collège ; 1 heure en classe de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. (4) Pause méridienne qui ne peut être inférieure à 1h30 en principe à l'école et au collège, que les élèves rentrent chez eux ou non.

La semaine - (5) Étalement de la semaine sur au moins 9 demi-journées, dont, à l'école élémentaire, une demi-journée supplémentaire de trois heures d'enseignement. (6) Limitation de la durée hebdomadaire d'enseignement : 23 heures à l'école élémentaire et pour les deux premières années de collège.

L'année : une répartition des temps plus régulière - (7) Une année organisée en 38 semaines d'école et séquencée en 5 périodes d'enseignement d'une durée comprise entre 7 et 8 semaines : - 8 semaines de petites vacances sur 4 périodes de 2 semaines ; - 6 semaines de vacances d'été. (8) Une organisation concertée et régulière, sur la semaine et sur l'année, pour les travaux et contrôles demandés aux élèves, notamment au lycée. (9) Une division de la France en 3 zones pour toutes les vacances sauf celles de Noël. Une plage commune est maintenue pour l'ensemble des zones entre le 13 juillet et le 16 août.

Un partenariat modernisé - (10) une gouvernance et un partenariat renouvelés entre l'État et les collectivités territoriales, les enseignants, les familles, les établissements nationaux, les associations.

Odile QUINTIN, Christian FORESTIER, *Des rythmes plus équilibrés pour la réussite de tous*, rapport de la Conférence nationale sur les rythmes scolaires, juillet 2011.

<sup>123</sup> Conférence nationale sur les rythmes scolaires, *Rapport de synthèse des auditions, des débats en académie et des échanges sur Internet*, 2011.

<sup>124</sup> OCDE, Regards sur l'éducation 2011 et *infra*, Tableau 2.

<sup>125</sup> Xavier BRETON, Yves DURAND, *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire*, Assemblée nationale, 2010.

<sup>126</sup> Florence KAMETTE, *Les rythmes scolaires dans l'Union européenne*, Fondation Robert SCHUMAN, 2011.

<sup>127</sup> OCDE, Regards sur l'éducation 2011 et *infra*, Tableau 2.

<sup>128</sup> Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves*, 2010.

<sup>129</sup> Agnès CAVET, *Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*, INRP, 2011.

<sup>130</sup> Yan TOUITOU, Pierre BEGUE, *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*, Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine, 2010, Tome 194, N°1.



à deux heures de sport quotidiennes<sup>131</sup>. Des expérimentations ont cependant été récemment menées en France, notamment une nommée « cours le matin, sport l'après-midi »<sup>132</sup>. Son évaluation (au demeurant encore précoce) relève que « la nouvelle organisation du temps scolaire satisfait les parents comme les élèves, qui affirment se sentir mieux dans leur corps et ont un sommeil de meilleure qualité ; plus nombreux à ressentir la fatigue pendant la matinée, ils le sont moins à la ressentir dans l'après-midi ». Cependant, « l'expérimentation n'a pas d'effet notable sur la ponctualité, les absences et les sanctions, et n'influe pas sur les capacités déclarées de concentration, d'attention, de mémorisation et d'effort ; en revanche, elle semble développer la sociabilité, le respect des règles et l'autonomie. Les élèves apprécient de participer aux entraînements, de progresser dans une discipline sportive et se disent satisfaits de l'offre en activités sportives proposée par leur établissement »<sup>133</sup>. Dans le cadre d'un système éducatif libéré, il importe que chaque établissement puisse choisir ce qui lui semble le plus adapté. Aux Pays-Bas, par exemple, au niveau du collège a été mis en place un emploi du temps tout à fait flexible, organisé autour de programmes thématiques et de travaux en groupes à tailles variables<sup>134</sup>.



### Proposition 13

**Dans le cadre de l'autonomie, viser à l'allongement de l'année scolaire, à l'étalement des rythmes hebdomadaires et à la réduction des horaires quotidiens.**

## B. Intégrer le temps d'étude dans le temps scolaire

Il semble par ailleurs important que les élèves aient l'opportunité d'apprendre leurs leçons dans le cadre de l'école, plutôt qu'en s'ajoutant des heures de travail supplémentaires après les cours<sup>135</sup>. La question des « orphelins de 16h »<sup>136</sup> a amené à des initiatives en France dès 2007. L'OCDE relève que « dans les pays qui obtiennent de bons résultats au PISA, les élèves passent moins de temps, en moyenne, dans les cours supplémentaires après la classe et l'étude individuelle, et plus de temps en classe que les élèves qui obtiennent de moins bons résultats »<sup>137</sup>.

Ainsi, en Finlande (mais aussi en Australie, au Japon ou en Nouvelle-Zélande), les élèves réalisent par exemple plus de 70% de leur apprentissage en classe, et non en-dehors. A ce titre, il faut envisager le recours aux « études », afin de permettre aux élèves de travailler dans un cadre approprié de concentration et avec un accès facilité aux enseignants ainsi qu'aux ressources éducatives.

#### Encadré 11 - Les « orphelins de 16h »

L'« accompagnement éducatif » a été instauré à partir de la rentrée scolaire de 2007 par Xavier Darcos pour les élèves des collèges de l'enseignement prioritaire (environ 20% des établissements) de 16h30 à 18h00. Il a été généralisé à la rentrée 2011 à tous les collèges et établissements prioritaires. Pour les élèves connaissant le plus de difficulté, il existe un accompagnement supplémentaire, cela consiste en 2 heures d'encadrement supplémentaire des élèves volontaires, 4 jours par semaine, en petits groupes.



### Proposition 14

**Accroître le recours aux « études » dans les établissements.**

<sup>131</sup> Opetusministeriö, *The Finnish Government's child and youth programme, 2007-2011*.

<sup>132</sup> DEPP, *Les effets de l'expérimentation « cours le matin, sport l'après-midi »*. Année scolaire 2010-2011, Note d'information N°11.31, 2011.

<sup>133</sup> Ibid.

<sup>134</sup> Agnès CAVET, *Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*, op cit.

<sup>135</sup> OCDE, *Quality time for students – learning in and out of school*, 2011.

<sup>136</sup> Discours de Nicolas Sarkozy à l'occasion du bicentenaire des recteurs, 2 juin 2008.

<sup>137</sup> OCDE, *PISA à la loupe n°3 – Faut-il investir dans les cours de soutien après la classe ?*, 2011.

## 4) La mobilisation de tous pour chaque enfant

### A. Individualiser la prise en charge des élèves

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'évolution de l'éducation contemporaine, après un mouvement de massification, est de promouvoir une individualisation de la prise en charge, toujours plus adaptée aux besoins des élèves<sup>138</sup>. Dans cette dynamique, répondre aux besoins de chaque enfant correspond à un renforcement du service éducatif. En Finlande, le système éducatif fonctionne selon le principe que c'est « à l'école de s'adapter à l'élève »<sup>139</sup>, afin de répondre aux différents besoins de chacun. Dans ce pays, les écoles développent aussi de nombreuses initiatives pour que les élèves prennent, depuis leur plus jeune âge, des responsabilités afin de les impliquer dans la vie collective et d'éviter qu'ils n'aient une attitude passive<sup>140</sup>. Aux Pays-Bas, les enseignants sont d'ailleurs spécifiquement formés dans l'objectif de répondre de manière individualisée aux cas de chacun des enfants. C'est aussi le cas en Suède où, dans chaque école, un objectif d'individualisation est poursuivi, en adaptant les méthodes d'enseignement<sup>141</sup>.

La France commence à suivre une voie similaire. C'est le cas, par exemple, avec l'« accompagnement éducatif » qui, selon le Ministère de l'Éducation nationale, aurait concerné un peu plus de 172 000 élèves d'écoles élémentaires publiques de l'éducation prioritaire en 2009-2010. La prise en charge individualisée des élèves demande cependant une formation spécifique des enseignants<sup>142</sup>. C'est cette dernière, au demeurant, qui fait la grande qualité du système finlandais.



#### Proposition 15

**Dans le cadre de l'autonomie, développer la prise en charge individualisée des élèves par des enseignants formés dans ce but.**

### B. Supprimer le collège unique tout en garantissant des passerelles aux élèves, à tout moment de leur parcours

Au-delà, les parcours d'orientation des élèves doivent aussi faire preuve d'une plus grande individualisation. A ce titre, il faut relever que les systèmes actuels sont trop généraux, peu adaptés aux élèves et très mal adaptés aux réalités et aux besoins économiques. L'enseignement professionnel, qui mériterait un développement beaucoup plus complet, doit par exemple être revalorisé très fortement, et cessé d'être présenté dans les établissements comme une « voie de garage ». Un grand technicien apporte aussi une contribution essentielle à la croissance et à l'enrichissement collectif !

Dans cette logique, il convient de s'engager sur la voie de la suppression du collège unique, dont le fonctionnement n'est pas satisfaisant : cet établissement à « l'identité (...) mal définie », « hérite des déficiences de l'école primaire » et « n'a jamais constitué la priorité »<sup>143</sup>, selon le Haut Conseil à l'Éducation. Celui-ci soulignait en outre, dans son rapport de 2010, que « la culture manuelle et technologique devrait faire l'objet d'un enseignement pour tous les élèves de la sixième à la troisième, à parité d'estime avec les

<sup>138</sup> L'aide individualisée : réflexions et enjeux, Éducation & Formation, n°65, 2003 et OCDE, *Regards sur l'éducation 2011*.

<sup>139</sup> Colette MELOT, Pierre MARTIN, Françoise CARTRON, Claude DOMEIZEL, Lucienne MALOVRY, *Rapport d'information à la suite d'une mission effectuée en Finlande*, Sénat, Rapport n°399 déposé le 7 avril 2010.

<sup>140</sup> Opetusministeriö, *Participating student, co-active school*, 2006.

<sup>141</sup> OCDE, *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*, 2004.

<sup>142</sup> Jean-Paul UDAVE, *La formation continue à l'aide individualisée : quelles compétences à développer ?*, in *L'aide individualisée : réflexions et enjeux*, Éducation & Formation, n°65, 2003.

<sup>143</sup> Haut Conseil à l'Éducation, *Le collège*, 2010.

disciplines traditionnelles ». Selon le Haut Conseil, « le nouveau collège doit également mieux préparer les parcours ultérieurs de ses élèves. En aval, l'offre d'enseignement est diversifiée, ce qui se traduit par l'existence de trois voies distinctes (générale, technologique et professionnelle) et de multiples séries. Or le collège actuel, dont les programmes préparent en priorité au lycée général et privilégient les savoirs abstraits, n'accorde que trop peu de place aux activités pratiques et à l'approche inductive, même dans des disciplines qui s'y prêtent parfaitement comme la technologie. C'est pourquoi le Haut Conseil de l'Éducation préconise que les enseignements tiennent compte "de toutes les formes d'intelligence, y compris l'habileté manuelle et les autres possibilités du corps" ». Supprimer le collège unique, c'est donc renouer avec l'ambition d'amener chaque élève à l'excellence, qu'elle soit intellectuelle ou manuelle. Les voix contraires posent en réalité le principe qu'il n'existe qu'une manière de réussir, celle qui privilégie la connaissance théorique, et dénigrent en retour les voies professionnelles et manuelles.

La suppression du collège unique, qui pourrait prendre la forme de spécialisations croissantes à partir de la classe de 4<sup>ème</sup> par exemple, allant jusqu'à la mise en place de filières qui préserveraient un socle commun, conjugué à des expériences différentes. En amont de la classe de 4<sup>ème</sup>, des rencontres avec des professionnels de métiers divers, des visites d'entreprises ou d'administrations pourraient être organisés et des options particulières mises en place. Quoiqu'il en soit, ces découvertes ne devraient jamais conduire à engager définitivement des élèves certainement trop jeunes pour choisir une voie de manière irrévocable. Il importe donc de veiller scrupuleusement à l'existence de passerelles. Le recours à des options de découverte pourrait donc se révéler pertinent. Ces solutions seraient certainement plus utiles que les cours marginaux et souvent déconsidérés qui existent aujourd'hui. En outre, elles contribueraient à revaloriser des filières qui sont injustement écartées de l'excellence aujourd'hui.

Au demeurant, dans le cadre de la liberté proposée dans ce document, cette proposition concernera les établissements publics, les autres étant libres d'organiser autrement leur scolarité.



#### Proposition 16

**Supprimer le collège unique en engageant une politique de valorisation des métiers manuels et en veillant au maintien de passerelles entre les différentes voies.**

### C. Ramener les parents vers l'école

Dans la plupart des pays observés, l'individualisation de la prise en charge des élèves s'accompagne d'un encouragement des actions associant les parents à la démarche de l'école. L'implication parentale dans l'éducation des enfants, dès le plus jeune âge, est en effet essentielle à la réussite scolaire<sup>144</sup>. Les parents français s'investissent généralement dans le soutien et l'accompagnement de leurs enfants : ils y consacrent par exemple environ 19 heures par mois (soit 30 minutes de plus que dans les années 1990). Des différences existent cependant selon le milieu social ou l'éducation des parents, les enfants d'agriculteurs étant ceux qui bénéficient le moins d'aide parentale<sup>145</sup>.

Pour autant, la situation est complexe pour de nombreux parents. D'abord, ils estiment souvent atteindre des limites, et ne pas toujours savoir comment faire<sup>146</sup>. Ensuite, force est de constater que les relations avec les enseignants ne sont pas toujours idéales, ni faciles<sup>147</sup>. Un rapport de 2006 relevait ainsi qu'une « difficulté des relations parents/enseignants naît de ce que fréquemment ces derniers ressentent comme une intrusion inacceptable dans le "domaine pédagogique" (qu'ils considèrent comme réservé, au cœur de leur identité professionnelle), les questions que leur posent légitimement les parents sur les objectifs, les contenus et les

<sup>144</sup> Francesco AVVISATI, Bruno BESBAS, Nina GUYON, *Parental involvement in school : a literature review*, Paris School of Economics, Avril 2010. Et Alexander GELBER, Adam ISEN, *Children's schooling and parents' investment in children : evidence from the head start impact study*, NBER working paper n°17704, décembre 2011.

<sup>145</sup> Marie GOUYON, *L'aide aux devoirs apportée par les parents*, INSEE Première n°996, INSEE, 2004.

<sup>146</sup> *Ibid.*

<sup>147</sup> « Les parents d'élèves, premiers auteurs d'incivilités envers les chefs d'établissement », *Le Monde*, 28 avril 2011.

pratiques de l'enseignement que reçoivent leurs enfants »<sup>148</sup>. Parents et enseignants se méfient les uns des autres et, lorsqu'ils échangent, les « supports de correspondance propres au système éducatif empruntent le moins fiable des réseaux de distribution : le cartable de l'élève ! ».

En outre, une majorité de Français considèrerait que les enseignants ne savent pas instaurer de dialogue avec leurs élèves, qu'ils ne sont pas suffisamment exigeants sur le niveau scolaire ou qu'ils ne sont pas suffisamment attentifs aux besoins des élèves. Pour environ 7 Français sur 10, ils manquent en plus d'autorité<sup>149</sup>. Il est en outre intéressant de relever les écarts de perception entre parents et enseignants, comme le fait le tableau suivant :

Tableau 17 - Français, enseignants : différences de perception sur l'école

Quels sont les problèmes les plus importants auxquels il faut s'attaquer en priorité à l'école ?	Grand public	Enseignants
La maîtrise du français à l'écrit et à l'oral	49%	45%
La discipline dans les établissements scolaires	42%	28%
La sécurité dans les établissements scolaires	27%	4%
Le nombre insuffisant d'enseignants	26%	27%
Le nombre d'enfants par classe	24%	51%
La préparation des élèves à la vie professionnelle	23%	14%

Ipsos/Logica Business Consulting pour L'Histoire, sondage *La perception de l'école par les enseignants*, 2011

Au final, le malaise semble profond et la notion de « communauté éducative » a sans doute du chemin à faire : « L'appartenance à une communauté suppose une connaissance partagée des règles qui en régissent le fonctionnement et un respect réciproque des membres qui la composent. Or, il est aisé de constater que les parents doivent faire face à une réelle opacité du système éducatif dont l'organisation est très complexe, qui possède son langage et ses usages et qui porte encore trop peu d'attention à la qualité de la communication. En outre, la relation entre les parents et les enseignants est trop souvent faussée par des présupposés, des représentations mentales qui peuvent générer de l'agressivité, de la condescendance ou des comportements d'évitement »<sup>150</sup>.

Il ne faut pourtant pas renoncer et les politiques visant à rapprocher les parents de l'école doivent donc poursuivre un double objectif : celui de la réussite de tous les élèves et celui, indispensable au succès du premier, d'améliorer les relations entre les parents et les enseignants. En Finlande, le gouvernement prévoyait dans son programme de 2007 d'accroître l'accompagnement à la parentalité. Aux États-Unis, ces démarches sont déjà anciennes. A Chicago, les *Child Parent Centers* répondent précisément à cette mission. En France, la prise en compte de la relation parents-école existe depuis quelques années, le Ministère ayant par exemple édité un guide en 2005, puis un autre sur l'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire en 2011<sup>151</sup>. De la même manière, une expérimentation vient d'être menée, « la mallette des parents », qui vise à « améliorer le dialogue entre les parents d'élèves et l'École. Depuis la rentrée 2010, elle propose aux établissements des outils pour organiser trois ateliers-débats avec les parents des élèves de sixième dans 1 300 collèges »<sup>152</sup>. Évaluée par l'École d'économie de Paris, elle semble avoir des effets positifs : ainsi, l'opération s'est traduite « par une amélioration très sensible du comportement des enfants : moins d'absentéisme, moins d'exclusions temporaires, moins d'avertissements en conseil de classe, plus grande fréquence des distinctions lors du conseil de classe (félicitations, encouragements...) » et les évaluateurs relèvent « qu'il existe un impact sur certains résultats scolaires en français, notamment pour les exercices les

<sup>148</sup> Inspection générale de l'Éducation nationale, *La place et le rôle des parents*, Rapport N°2006-057, 2006.

<sup>149</sup> TNS Sofres/Logica/Pèlerin, sondage *Prof idéal, prof d'aujourd'hui : Le regard des français sur les profs*, 2010.

<sup>150</sup> Inspection générale de l'Éducation nationale, *La place et le rôle des parents*, Rapport N°2006-057, 2006.

<sup>151</sup> Circulaire N°2006-137 du 25 août 2006, Bulletin officiel du 31 août 2006, Ministère de l'Éducation nationale, *Pour un dialogue réussi enseignant-parent parent-enseignant*, 2005 et Ministère de l'Éducation nationale, *L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire*, 2011.

<sup>152</sup> Voir <http://www.education.gouv.fr/cid53081/le-dispositif-la-mallette-des-parents.html>.

plus simples, à la portée des élèves faibles. Mais dans l'ensemble, l'effet de cette intervention sur les résultats scolaires assez ténu »<sup>153</sup>.

Ces opérations s'inscrivent ainsi dans une politique volontariste de rapprochement et d'implication des parents et du milieu scolaire. Leur déclinaison, laissée à chaque établissement, peut prendre des formes diverses : accueil spécifique et permanent des parents (salle et enseignant dédiés par exemple), ateliers d'échanges entre parents et enseignants sur les pratiques scolaires ou l'apprentissage des enfants, entretiens pluriannuels et réguliers entre les parents et l'équipe pédagogique, etc. Il importe de les développer. Les enseignants ont un rôle particulier à jouer dans cette démarche, en allant vers les parents qui peuvent craindre un système éducatif qu'ils méconnaissent<sup>154</sup>.



#### Proposition 17

**Dans le cadre de l'autonomie, associer systématiquement les parents à la vie des établissements scolaires pour les faire entrer réellement dans la communauté éducative.**

Le mouvement en faveur de l'autonomie qui s'observe dans les différents pays de l'OCDE s'accompagne, dans une certaine logique, d'un encouragement à la prise de responsabilité des acteurs locaux. Cette dynamique s'inscrit ainsi plus largement dans une tendance des sociétés contemporaines à encourager l'*empowerment*, c'est-à-dire la prise de décision au niveau local. Les initiatives de rapprochement de l'école et de son environnement peuvent donc aller encore plus loin, en associant plus systématiquement et plus profondément les parents à la prise de décision dans les établissements (comme cela se fait en Finlande par exemple en matière de recrutement des enseignants<sup>155</sup>), à la définition de son fonctionnement et de ses projets.

L'autonomie des établissements relève désormais d'une logique « top-down » des pratiques éducatives, selon laquelle les acteurs au plus proche du terrain (c'est à dire des élèves) doivent bénéficier de liberté pour expérimenter de nouvelles méthodes et pouvoir ensuite faire remonter et partager ses solutions pratiques<sup>156</sup>. En effet, « plus le niveau des systèmes est élevé, plus les marges de manœuvre laissées au terrain doivent être grandes »<sup>157</sup>. Il faut donc associer autant que possible, et en tout état de cause bien plus qu'aujourd'hui, les parents, les personnels, les représentants locaux à la vie des établissements et de l'éducation nationale. L'ensemble des acteurs doit donc prendre part aux décisions des établissements : l'organisation du temps scolaire, le recrutement des enseignants, l'affectation du budget, la définition du budget d'établissement. La communauté éducative doit prendre réellement forme et prendre le pouvoir.



#### Proposition 18

**Mettre la communauté éducative au cœur du processus d'autonomie.**

<sup>153</sup> Francesco AVVISATI, Bruno BESBAS, Nina GUYON, Eric MAURIN, *Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée*, 2010.

<sup>154</sup> INRP, *Les parents et l'école*, Lettre d'information N°22, 2006.

<sup>155</sup> Colette MELOT, Pierre MARTIN, Françoise CARTRON, Claude DOMEIZEL, Lucienne MALOVRVY, *Rapport d'information à la suite d'une mission effectuée en Finlande*, Sénat, Rapport n°399 déposé le 7 avril 2010.

<sup>156</sup> Eurostat, Eurydice, *L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*, 2007.

<sup>157</sup> McKinsey & Company, *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires*, 2010 ; voir aussi McKinsey & Company, *How the world's most improved school systems keep getting better*, 2010.

## 5) La revalorisation et la dynamisation du métier d'enseignant

Le secret du système éducatif finlandais repose, selon l'OCDE, sur la « qualité exceptionnelle des enseignants »<sup>158</sup>. Ainsi, il faut en réalité « mettre l'accent sur la qualité des enseignants plutôt que sur la quantité »<sup>159</sup>. Dans ce but, il est certainement nécessaire de définir ce que l'on attend d'un professeur, comme la Commission Pochard l'avait esquissé<sup>160</sup>.

Or, en France, le malaise est particulièrement perceptible au sein du métier enseignant<sup>161</sup>. Ainsi, un enseignant sur six se dit « victime d'épuisement » et près d'un tiers aurait déjà songé à quitter la profession<sup>162</sup>. Si 64% des Français encourageraient leur enfant à devenir enseignant, ce n'est le cas que de 48% des enseignants eux-mêmes<sup>163</sup>. Les Français le perçoivent bien, puisqu'ils sont 56% à juger que les enseignants ne sont ni enthousiastes, ni passionnés (contre 33% qui pensent l'inverse)<sup>164</sup>. Pour autant, 68% des enseignants (du second degré) se disent être satisfaits de leur métier, ce qui est toutefois en nette diminution depuis 10 ans (ils étaient 85% en 1998)<sup>165</sup>.

Tout espoir n'est pas vain, puisque l'OCDE relève que des systèmes éducatifs comme la Finlande, l'Angleterre, Singapour ont su profondément renouveler leur vision des enseignants<sup>166</sup>. L'objectif de revalorisation du métier d'enseignant doit partir d'une conviction forte : c'est qu'il s'agit d'une profession au cœur de l'économie de la connaissance, indispensable pour l'avenir de la France. Dans le cadre de l'autonomie des établissements, les enseignants doivent bénéficier d'une liberté nouvelle, avec les équipes locales. Elle ne peut cependant se réaliser que si, en contrepartie, les enseignants acceptent d'entrer de plain-pied dans un système éducatif moderne, reposant sur la performance et la responsabilité.

### A. Améliorer et diversifier le recrutement

Un premier axe porte sur le recrutement des enseignants. L'OCDE relève que les systèmes éducatifs qui ont les meilleures performances recrutent des enseignants en prenant en compte leur motivation et en évaluant leurs compétences pratiques. Le caractère académique ne peut suffire. A Singapour, les bons élèves sont ainsi repérés tôt et encouragés à devenir enseignants. En 2011, en France, une proposition parlementaire, finalement retirée, avait proposé de supprimer à terme le concours<sup>167</sup>. Il aurait pu, semble-t-il, être remplacé par un recrutement à l'issue du master, comme cela existe au demeurant pour les autres professions. Cette piste a été mal accueillie. Le rapport de la Commission Pochard avait pourtant proposé une solution similaire<sup>168</sup>.

Au-delà de la question de la suppression du concours, c'est bien celle de la formation des enseignants qui est posée et sur laquelle il faut plutôt se concentrer. Il semble qu'en l'état, la formation reçue soit imparfaite, au moins sur le plan pédagogique : trop souvent, les jeunes enseignants expliquent leur désarroi face aux élèves, alors qu'ils ont reçu une formation par trop académique et théorique. Or, un candidat à l'enseignement doit, en résumé, posséder un niveau élevé de connaissances mais aussi avoir des capacités

<sup>158</sup> OCDE, *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*, 2011.

<sup>159</sup> OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2005. Et Eric Charbonnier, *Améliorer la qualité du personnel enseignant est plus efficace que toucher à la taille des classes*, Educpros.fr, septembre 2011.

<sup>160</sup> Commission sur le métier d'enseignant, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008.

<sup>161</sup> *Ibid.*

<sup>162</sup> « Un professeur sur six en "burn-out" », *Le Figaro*, 21 octobre 2011.

<sup>163</sup> Ipsos/Logica Business Consulting pour *L'Histoire*, sondage *La perception de l'école par les enseignants*, 2011.

<sup>164</sup> TNS Sofres/Logica/Pèlerin, sondage *Prof idéal, prof d'aujourd'hui : Le regard des français sur les profs*, 2010.

<sup>165</sup> CSA/SNES-FSU, sondage *L'état d'esprit des enseignants du second degré*, 2011.

<sup>166</sup> OCDE, *Building a high quality teaching profession: lessons from around the world*, OCDE, TALIS, 2011.

<sup>167</sup> « Une mission parlementaire propose de supprimer les concours d'enseignants », AFP, 29 juin 2011.

<sup>168</sup> Commission sur le métier d'enseignant, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008.



pédagogiques. Si la formation reçue en master est capable d'apporter ces deux compétences, alors la suppression du concours peut être envisagée. Si ce n'est pas le cas, il semble indispensable que les futurs enseignants reçoivent une formation particulière et complémentaire, qui doit être pratique et théorique. Elle doit en tout cas se faire en ayant recours autant que possible aux expériences pratiques. Elle doit en outre les inciter à savoir innover et s'adapter aux besoins de chacun des élèves. Les professeurs finlandais reçoivent à ce titre une formation d'une très grande qualité, centrée sur le développement des capacités pédagogiques, sur le repérage des élèves en difficulté etc. Ils participent, dans le cadre de leur formation, à des expériences réelles, dans des écoles associées aux universités. Il pourrait par ailleurs être envisagé que les futurs professeurs effectuent une expérience en dehors du secteur de l'enseignement dans le cadre de leur formation : par exemple dans une association ou dans une entreprise.



**Proposition 19**

**Réformer le recrutement des enseignants, en valorisant les expériences pratiques, la motivation et les aptitudes des candidats à gérer des élèves, et pas seulement leur savoir académique.**

La formation continue des enseignants est tout aussi importante, car elle doit leur permettre de rester à la pointe des connaissances dans « l'économie du savoir ». La province chinoise de Shanghai, par exemple, y accorde une importance nette, accordant 240 heures de formation par tranche de 5 ans à ses enseignants. Ces formations doivent se poursuivre régulièrement et ne pas avoir lieu ponctuellement, pour entrer dans une démarche de long terme. A ce titre, certains pays demandent à leurs enseignants de passer de nouvelles certifications régulièrement.



**Proposition 20**

**Mettre en place une réelle formation continue des enseignants leur permettant d'échanger, de rester à la pointe des connaissances dans leurs sujets d'enseignement et en matière de pédagogie mais aussi de préparer leur éventuelle reconversion.**

En outre, la revalorisation du métier d'enseignant doit passer par l'augmentation des passerelles entre l'éducation et le secteur privé, et dans les deux sens. Ainsi, en Angleterre, le gouvernement de Tony BLAIR avait su revaloriser le métier en montrant, notamment, que l'enseignement pouvait constituer une première étape dans une carrière plus diversifiée. Dans l'autre sens, l'OCDE recommande que des professionnels puissent valoriser leurs qualifications et devenir enseignants. Ainsi, une personne qui a exercé une profession devrait pouvoir exercer à temps partiel ou à temps plein des activités d'enseignement, en suivant une formation au besoin allégée.



**Proposition 21**

**Recruter des personnes ayant une expérience dans le secteur privé et permettre des allers retours hors de l'Éducation nationale**

Différents types d'enseignants pourraient également être distingués. En effet, si l'Éducation nationale faisait appel à des enseignants qui exercent d'autres activités par ailleurs, il pourrait aussi être envisagé de faire la différence, en terme d'implication dans la communauté pédagogique, entre des enseignants venant dispenser un enseignement spécifique et ponctuel, et des professeurs présents à plein temps dans l'établissement qui devraient, à ce titre, bénéficier d'un cadre plus favorable, récompensant leur engagement.

**Proposition 22**

**Distinguer les enseignants « conférenciers » et les enseignants « éducateurs », en termes d'implication dans le projet pédagogique de l'établissement.**

## **B. Repenser l'exercice du métier d'enseignant dans les établissements**

L'affectation dans les établissements peut d'abord évoluer. L'OCDE relève ainsi que « les données de PISA suggèrent que plusieurs des systèmes éducatifs les plus performants ont donné aux écoles plus de responsabilité – et de devoir de rendre compte – pour sélectionner les enseignants, définir leurs conditions de travail et leur progression »<sup>169</sup>. Ainsi, comme cela a déjà été souligné, en Finlande, le recrutement des enseignants se réalise par un choix du conseil d'école ou du conseil de direction du lycée (organes comprenant les parents, un représentant des élèves et des autres personnels) et par le directeur<sup>170</sup>. Il pourrait ainsi être imaginé que les enseignants ayant réussi les épreuves de formation (concours ou passerelles) soient inscrits sur une liste d'aptitude, leur permettant de passer des entretiens de recrutement dans les établissements (ou des mises en situation par exemple). L'OCDE recommande en outre que soit mis en place une période probatoire<sup>171</sup>.

**Proposition 23**

**Dans chaque établissement, recruter les enseignants inscrits sur une liste d'aptitude par des entretiens associant l'ensemble de la communauté éducative.**

La question du temps de travail des enseignants doit être posée. Le Conseil d'analyse stratégique relevait en 2010 que « la durée annuelle effective de travail par enseignant semble faible au regard des normes observées en Europe et dans les autres pays de l'OCDE (inférieure d'un quart à la moyenne) »<sup>172</sup>. Si le temps de travail des enseignants devait évoluer, cela doit être uniquement dans le but d'accroître la qualité du service rendu aux élèves en premier lieu, à leurs parents en second lieu.

Pour cela, il peut être envisagé que les enseignants soient plus présents dans leurs établissements. La Commission Pochard envisageait par exemple d'instaurer « une obligation élargie de service incluant, au côté de l'enseignement, un certain nombre d'activités indispensables »<sup>173</sup>, prévoyant que ses activités soient incluses dans le temps de travail (en contrepartie d'une diminution du temps d'enseignement) ou rémunérées. Quoiqu'il en soit, il faut relever que les enseignants manquent généralement de locaux appropriés pour ces activités de soutien des élèves, de rencontres avec les parents, etc. Il faudrait que les enseignants puissent bénéficier de bureaux dans les établissements – ou à tout le moins de réels espaces de travail. Il n'est en effet pas envisageable de leur demander d'être plus présents s'ils ne disposent pas des conditions adéquates pour travailler !

La solution des partenariats publics-privés (ou du mécénat) pourrait être envisagée afin de construire de nouveaux locaux. Plus largement, la Commission recommandait surtout de « passer à une obligation de service d'enseignement annuelle », qui permettrait de mieux gérer les enseignements. Au demeurant, les établissements devront veiller à organiser le travail de leurs enseignants en équipe.

<sup>169</sup> OCDE, *Building a high quality teaching profession: lessons from around the world*, OCDE, TALIS, 2011.

<sup>170</sup> Colette MELOT, Pierre MARTIN, Françoise CARTRON, Claude DOMEIZEL, Lucienne MALOVRY, *Rapport d'information à la suite d'une mission effectuée en Finlande*, Sénat, Rapport n°399 déposé le 7 avril 2010.

<sup>171</sup> OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2005.

<sup>172</sup> Centre d'Analyse Stratégique, *Tableau de bord de l'emploi public 2010*, décembre 2010.

<sup>173</sup> Commission sur le métier d'enseignant, *Livre blanc sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008.



**Proposition 24**

**Réviser le temps de travail des enseignants, en prévoyant notamment des heures réservées à l'accueil des élèves et des parents et en offrant les conditions de travail adéquates.**

## C. Dynamiser la carrière des enseignants

Le déroulement de la carrière des enseignants est un aspect important de la revalorisation de leur métier. De manière générale, il importe que les enseignants puissent bénéficier d'une réelle progression dans leur carrière et, dans ce but, d'informations et de conseils adéquats.

Les passerelles vers d'autres activités doivent être envisagées, soit au sein de la fonction publique, soit en dehors. En effet, « dans certains pays, la faible mobilité des enseignants entre les écoles ou vers d'autres professions, réduit la circulation des idées et des méthodes nouvelles et prive les enseignants des occasions de diversifier leurs expériences professionnelles »<sup>174</sup>. Il pourrait être envisagé de développer les passerelles vers le secteur privé ou d'autres activités au sein de l'administration (par la voie des détachements ou du détachement « européen »)<sup>175</sup>. A Singapour, tous les trois ans, les enseignants font un point sur l'évolution de leur carrière et il leur est proposé de changer de fonctions : ils peuvent par exemple occuper un emploi d'inspection, etc.<sup>176</sup> En outre, au sein de l'Éducation nationale, les enseignants doivent pouvoir évoluer dans leurs responsabilités. Au Québec par exemple, les enseignants expérimentés peuvent acquérir une fonction de "mentor", afin d'aider les jeunes recrues à apprendre leur métier.

**Proposition 25**

**Organiser, tous les 5 ans à 7 ans, un point d'étape des enseignants pour envisager avec eux la poursuite de leur carrière, en leur proposant éventuellement des mobilités vers d'autres fonctions de l'Éducation nationale ou une expérience temporaire hors de l'Éducation nationale.**

Les passerelles avec des expériences hors du système éducatif pourraient donc être envisagées, afin de permettre aux enseignants qui le souhaitent d'exercer une fonction différente pendant quelques années. Une solution moins durable pourrait être de faciliter un cumul d'activité avec des activités associatives.

Le travail à temps partiel pourrait, à ce titre, être développé pour les enseignants français. Il l'est en effet beaucoup moins dans notre pays qu'ailleurs<sup>177</sup> : un professeur sur trois travaille à temps partiel en Australie, en Belgique, en Islande ou en Nouvelle-Zélande, et près de la moitié des enseignants en Allemagne.

**Proposition 26**

**Développer le travail à temps partiel pour permettre, par exemple un cumul d'activités (privée, associative, etc.).**

Dans le cadre d'une redéfinition de la carrière des enseignants, de son déroulement et de sa dynamisation, il paraît opportun d'ouvrir aujourd'hui une réflexion sur le statut des fonctionnaires<sup>178</sup>. Les enseignants assurent une fonction fondamentale pour la nation : la formation de sa jeunesse, sa préparation à la

<sup>174</sup> OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2005.

<sup>175</sup> Commission sur le métier d'enseignant, *Livre blanc sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008.

<sup>176</sup> OCDE, *Building a high quality teaching profession: lessons from around the world*, OCDE, TALIS, 2011.

<sup>177</sup> OCDE, *Regards sur l'éducation 2007*.

<sup>178</sup> Chantal DELSOL, *La détresse du petit Pierre qui ne sait pas lire*, Plon, 2011.

citoyenneté et à l'activité économique. A ce titre, ils doivent bénéficier d'une reconnaissance particulière. Cette mission n'implique cependant pas forcément un statut de droit public. Les enseignants pourraient ainsi être recrutés par contrat. En Suisse, par exemple, le statut des fonctionnaires a récemment été supprimé. Le recours à des « agences », comme cela se fait au Royaume-Uni, pour gérer la carrière des membres de l'Éducation nationale pourrait être envisagé<sup>179</sup>. S'il est hors de propos de toucher au statut des enseignants déjà en poste, le recrutement des nouveaux enseignants pourraient se faire selon d'autres modalités.



### **Proposition 27 Recruter les nouveaux enseignants par contrat.**

## **D. Rénover l'évaluation**

De l'avis général, l'évaluation des enseignants français est à revoir : « Personne n'en est vraiment satisfait : elle est souvent perçue comme "infantilisante". Le Haut Conseil de l'évaluation, mesuré dans ses termes, relève qu'elle "n'est pas très juste", qu'elle est "peu efficace" et qu'elle "engendre malaise et parfois souffrance" chez les évalués et les évaluateurs »<sup>180</sup>.

Dans les pays de l'OCDE, l'évaluation peut aussi bien relever des autorités nationales que locales : plus le système éducatif est décentralisé, plus l'évaluation est locale. Ainsi, en Finlande elle relève de l'établissement<sup>181</sup>. La démarche y repose en réalité d'abord sur une auto-évaluation des enseignants, ce qui leur permet de s'approprier l'évolution de leurs pratiques. Il reste toutefois plus rare que les parents et les élèves y soient associés. Les évaluations peuvent porter sur des observations en classe, un dossier préparé par l'enseignant (comprenant des vidéos, des plans de cours, etc.). Elles peuvent aussi prendre en compte les résultats des élèves. De manière générale, pour être efficace, l'évaluation doit donner lieu à des retours aux enseignants, leur permettant de progresser. Quelles que soient les modalités d'évaluation, il est donc important d'organiser des réunions de restitution et d'associer les enseignants à l'ensemble de la démarche évaluative.

Par ailleurs, les évaluations doivent avoir des effets concrets. Ainsi, dans un certain nombre de pays de l'OCDE, les professeurs qui ont de mauvaises performances de manière durables peuvent être sanctionnés. A l'inverse, la question de la rémunération au mérite des enseignants est complexe. Barak OBAMA, lorsqu'il était candidat à l'élection présidentielle américaine, déclarait par exemple dans cet esprit qu'« il est temps de commencer à récompenser les bons professeurs, cessons de trouver des excuses aux mauvais »<sup>182</sup>.



### **Proposition 28**

**Refonder l'évaluation des enseignants, en la faisant conduire par des intervenants extérieurs et de l'établissement, en cherchant à apprécier d'abord leur capacité à faire progresser les élèves et à animer une classe et en introduisant des démarches d'auto-évaluation.**

<sup>179</sup> Voir par exemple Commission pour la libération de la croissance française, *316 décisions pour changer la France*, La Documentation Française-XO Editions, 2008 ; décision N°248 et décision fondamentale N°18.

<sup>180</sup> Commission sur le métier d'enseignant, *Livre vers sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008.

<sup>181</sup> OCDE, *Teacher evaluation : current practices in OECD countries and a literature review*, 2009 et *Teacher evaluation : a conceptual framework and examples of country practices*, 2009.

<sup>182</sup> Barak OBAMA, Discours sur l'éducation, 10 mars 2008.

## E. Accroître la rémunération des enseignants grâce aux moyens dégagés par l'autonomie

La Commission Pochard relevait que « les enseignants sont finalement l'un des groupes sociaux dont les rémunérations nettes ont en moyenne le mieux résisté au cours des vingt-cinq dernières années », puisque « le pouvoir d'achat des rémunérations nettes des enseignants est resté à peu près stable de 1990 à 2005. Il n'y a depuis 20 ans, ni déclassement, ni reclassement des enseignants dans la hiérarchie des salaires en France »<sup>183</sup>. Au demeurant, l'OCDE relève que dans un contexte financier difficile pour la plupart des États, la rémunération ne doit pas s'apprécier uniquement en termes salariaux mais prendre aussi en compte une série d'avantages annexes (vacances, flexibilité de l'emploi du temps, etc.)<sup>184</sup>.

Pour autant, les rémunérations des enseignants Français sont généralement inférieures à celles de cadres du secteur privé. A Singapour, au contraire, les salaires des jeunes enseignants sont comparables à ceux des jeunes de leur génération engagés dans d'autres carrières, ce qui permet de les attirer vers ce métier. En outre, alors que les salaires des enseignants ont généralement augmenté dans les autres pays de l'OCDE, ce n'est pas le cas en France<sup>185</sup>. Les enseignants français travaillent certes 11% de moins que leurs collègues allemands, mais leurs salaires sont inférieurs d'un tiers en moyenne<sup>186</sup>. Mais, en réalité, si le salaire est évidemment une dimension essentielle de la motivation des enseignants, il n'est pas non plus le moteur le plus à même de remotiver les enseignants, qui semblent d'abord demander de la considération<sup>187</sup>. Ainsi, les études de l'OCDE indiquent que les rémunérations des enseignants finlandais par exemple ne sont pas sensiblement supérieures à celles de leurs homologues Français<sup>188</sup>.

Les pages précédentes ont proposé d'importantes réformes du système éducatif. Elles impacteront évidemment profondément le métier d'enseignants. Il est important qu'un travail d'explication à leur intention soit fait. La révolution de l'autonomie ainsi proposée doit servir à dégager des moyens qui devront conduire à une augmentation de leurs salaires. Il serait en effet incompréhensible d'exiger des professeurs d'être plus présents dans les établissements sans que cet effort ne soit compensé financièrement. La baisse du nombre de fonctionnaires doit aussi se justifier par une redynamisation effective de leurs carrières.



### Proposition 29 Augmenter la rémunération des enseignants, en échange des réformes demandées.

<sup>183</sup> Commission sur le métier d'enseignant, *Livre blanc sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008.

<sup>184</sup> OCDE, *Building a high quality teaching profession: lessons from around the world*, OCDE, TALIS, 2011.

<sup>185</sup> « Trois leçons de l'OCDE sur le salaire des enseignants », *Le Monde*, 13 septembre 2011.

<sup>186</sup> *Éducation : Analyse comparative de la dépense publique en France et en Allemagne*, Institut Thomas More, Note de Benchmarking N°8, février 2012.

<sup>187</sup> OCDE, *Building a high quality teaching profession: lessons from around the world*, OCDE, TALIS, 2011.

<sup>188</sup> OCDE, *Education at a glance 2011*.



# RÉFÉRENCES

---

- Valérie ALBOUY, Chloé TAVAN, *Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur*, Economique et Statistique N°410, INSEE, 2010.
- Francesco AVVISATI, Bruno BESBAS, Nina GUYON, *Parental involvement in school : a literature review*, Paris School of Economics, Avril 2010.
- Roland BENABOU, Francis KRAMARZ, Corinne PROST, *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? – Une évaluation sur la période 1982 – 1992*, Economie et Statistiques N°380, INSEE, 2004.
- Yannick BODIN, *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, Sénat, 2007.
- Xavier BRETON, Yves DURAND, *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire*, Assemblée nationale, 2010.
- Brown Center on Education Policy at Brookings, *Charter schools : a report on rethinking the federal role in education*, 16 décembre 2010.
- Simon BURGESS, Deborah WILSON, Jack WORTH, *A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress and sorting*, Centre for Market and Public Organization, 2010.
- Pierre CAHUC, Stéphane CARCILLO, Olivier GALLAND, André ZYLBERBERG, *La machine à trier*, Eyrolles, Fondation ManpowerGroup pour l'emploi, 2011.
- Jean Paul CAILLE, *Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième bénéficie de soutien scolaire payant*, Éducation & Formations N°79, décembre 2010.
- Agnès CAVET, *Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*, INRP, 2011.
- The Center for Education Reform, *The State of Charter Schools : what we know -and what we do not- about Performance and Accountability*, décembre 2011.
- Centre d'Analyse Stratégique, *Tableau de bord de l'emploi public 2010*, décembre 2010.
- Eric Charbonnier, *Améliorer la qualité du personnel enseignant est plus efficace que toucher à la taille des classes*, Educpros.fr, septembre 2011.
- Conseil économique, social et environnemental, *Les inégalités à l'école*, 2011.
- Commission pour la libération de la croissance française, présidée par Jacques Attali, *316 décisions pour changer la France*, La Documentation Française – XO Editions, 2008.
- Commission sur le métier d'enseignant, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008.
- Conférence des grandes écoles, *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques : Premiers résultats et perspectives*, 2011.
- Olivier COSNEFROY, Thierry ROCHER, *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats*, Éducation & Formations N°70, 2004.
- Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves*, 2010.
- CSA/SNES-FSU, sondage *L'état d'esprit des enseignants du second degré*, 2011.
- Christian DAUDELLOT, Roger ESTABLET, *L'élitisme républicain*, Seuil, 2009.
- David DEMING, Justine HASTINGS, Thomas KANE, Douglas STAIGER, *School choice, school quality and postsecondary attainment*, Septembre 2011.
- Will DOBBIE, Roland FRYER, *Giving beneath the veil of effective schools : evidence from New York City*, Harvard University, novembre 2011.
- Eurostat, Eurydice, *L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*, 2007.
- Greg FOSTER, *A win-win solution. The empirical evidence on school vouchers*, The Foundation for Educational Choice, mars 2011.
- Jean Pascal FOUCAULT, *Public/Private partnerships in Québec*, OCDE, 2003.
- Alexander GELBER, Adam ISEN, *Children's schooling and parents' investment in children : evidence from the head start impact study*, NBER working paper n°17704, décembre 2011.
- Marie GOUYON, *L'aide aux devoirs apportée par les parents*, INSEE Première n°996, INSEE, 2004.
- Jacques GROSPERRIN, *Rapport sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, Assemblée nationale, déposé le 7 avril 2010.
- Haut Conseil à l'Éducation, *L'école primaire*, 2007.
- Haut Conseil à l'Éducation, *L'orientation scolaire*, 2008.
- Haut Conseil à l'Éducation, *Le collège*, 2010.
- Haut Conseil de l'Éducation, *Mise en œuvre du socle commun*, 2011.
- Haut Conseil de l'Éducation, *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves*, 2011.
- George HOLMES, Jeff DESIMONE, Nicholas RUPP, *Does school choice increase school quality?*, NBER Working Paper N°9683, Mai 2003.
- Caroline HOXBY, *Does Competition among public schools benefit students and taxpayers?*, The American Economic Review, vol.90, N°5, 2000.
- Caroline HOXBY, *The economics of school choice*, University of Chicago Press, 2003.
- Caroline HOXBY, Sonali MURARKA, Jenny KANG, *How New York City's charter schools affect achievement*, Septembre 2009.

- INRP, *Les parents et l'école*, Lettre d'information N°22, 2006.
- Inspection générale de l'Éducation nationale, *La place et le rôle des parents*, Rapport N°2006-057, 2006.
- Ipsos/Logica Business Consulting pour *L'Histoire*, sondage *La perception de l'école par les enseignants*, 2011.
- Magali JAOUL-GRAMMARE, Nadia NAKHILI, *Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ?*, CEREQ, net.doc N°68, 2010.
- Julia ISAACS, *Impacts of early childhood programs*, Brookings, 2008.
- Florence KAMETTE, *Les rythmes scolaires dans l'Union Européenne*, Fondation Robert SCHUMAN, 2011.
- Sirkku KUPIANEN, Jarkko HAUTAMAKI, Tommi KARJALAINEN, *The Finnish education system and PISA*, Publication du Ministère de l'Éducation Finlandais, 2009.
- Geert LEMANS, *Public/Private partnerships in Flanders*, OCDE, 2006.
- Mc Kinsey & Company, *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires*, 2010.
- McKinsey & Company, *How the world's most improved school systems keep getting better*, 2010.
- Colette MELOT, Pierre MARTIN, Françoise CARTRON, Claude DOMEIZEL, Lucienne MALOVRVY, *Rapport d'information à la suite d'une mission effectuée en Finlande*, Sénat, Rapport N°399 du 7 avril 2010.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et statistiques 2011*.
- Ministère de l'Éducation nationale, *L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire*, 2011.
- Ministère de l'Éducation nationale, DEPP, *L'état de l'école 2011*, novembre 2011.
- Observatoire National des Zones Urbaines, *Rapport 2011*, Les éditions du CIV.
- OCDE, *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*, 2004.
- OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2005.
- OCDE, *Regards sur l'éducation 2007*.
- OCDE, *Teacher evaluation : current practices in OECD countries and a literature review*, 2009.
- OCDE, *Teacher evaluation : a conceptual framework and examples of country practices*, 2009.
- OCDE, *The high cost of low educational performance – the long run economic impact of improvising PISA outcomes*, 2010.
- OCDE, *Résultats du PISA 2009 – les clés de la réussite des établissements d'enseignements – ressources, politiques et pratiques, volume IV*, 2010.
- OCDE, *Education at glance 2011*.
- OCDE, *Building a high quality teaching profession: lessons from around the world*, OCDE, TALIS, 2011.
- OCDE, *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*, 2011.
- Jean-Jacques PAUL et Thierry TRONCIN, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, décembre 2004.
- Dominique PLACE, Bruno VINCENT, *L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômés et les compétences*, Economique et Statistique N°424-425, INSEE, 2009.
- Odile QUINTIN, Christian FORESTIER, *Des rythmes plus équilibrés pour la réussite de tous*, rapport de la Conférence nationale sur les rythmes scolaires, juillet 2011.
- Olivier SAUTORY, *La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants*, Éducation & Formations N°74, 2007.
- Gabriela SCHUTZ, Martin WEST, Ludger WOBMANN, *School accountability, autonomy, choice and the equity of student achievement – International evidence from PISA 2003*, OCDE, Education working papers N°14, 2007.
- Bruno SUCHAUD (dir.), *Éléments d'évaluation de l'école primaire française – rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation*, IREDU-CNRS, 2007.
- TNS Sofres/Logica/Pèlerin, sondage *Prof idéal, prof d'aujourd'hui : Le regard des français sur les profs*, 2010.
- Jean-Paul UDAVE, *La formation continue à l'aide individualisée : quelles compétences à développer ?*, in *L'aide individualisée : réflexions et enjeux*, Éducation & Formation, n°65, 2003.

