



ACADÉMIE
DES SCIENCES
INSTITUT DE FRANCE

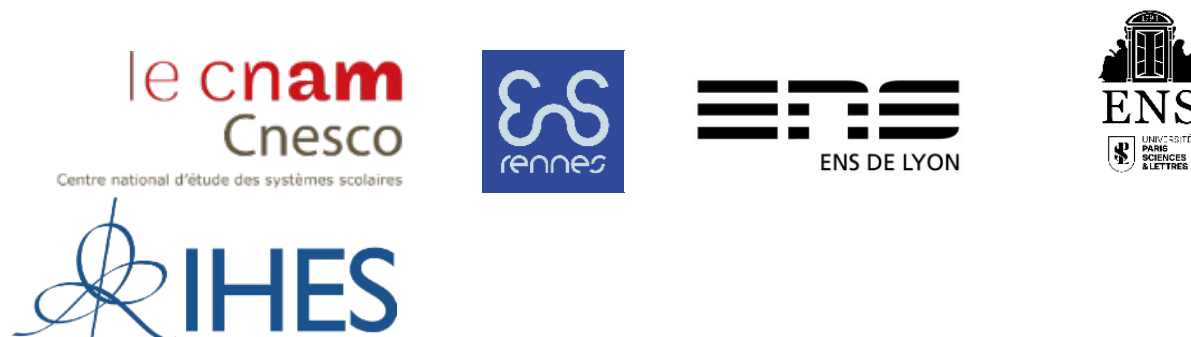
Rapport de l'Académie des sciences -
28 septembre 2026

L'École, un héritage à transformer



À propos de cette publication

Ce rapport est publié par l'Académie des sciences, et a été réalisé dans le cadre d'un partenariat avec le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco-Cnam), les Écoles normales supérieures de Lyon et Rennes, ainsi que l'Institut des Hautes Études Scientifiques (IHES), et au soutien de l'ENS-PSL.



Remerciements

L'élaboration de ce rapport a bénéficié de contributions d'un ensemble d'acteurs ayant participé à une réflexion collective sur les enjeux abordés dans ce rapport. L'Académie des sciences les remercie chaleureusement pour la richesse de leurs apports. Les analyses, constats et propositions présentés dans ce document résultent de ce travail collectif sans pour autant refléter la position individuelle de chacun des participants. La liste des contributeurs figure en fin de document.

RÉSUMÉ EXÉCUTIF	4
PRÉAMBULE	6
Pourquoi un rapport de l'Académie des sciences sur l'École ?	6
La méthode : une consultation large au service d'une réflexion collective.....	6
1. Des constats partagés qui appellent un sursaut.....	7
1.1 La massification : une réussite qui oblige le système éducatif.....	7
1.2 Un système qui peine à répondre à la diversité des besoins des élèves.....	8
1.3 Un système qui ne parvient pas à relever les défis de l'inclusion.....	12
1.4 Un système qui exerce une pression grandissante sur la communauté éducative.	16
1.5 Une gouvernance très centralisée, mais dépourvue d'une stratégie claire et pérenne	20
2. Une démarche au service du débat public.....	22
2.1. Plaidoyer pour un débat public sur l'éducation	22
2.2. Principes structurants.....	23
L'élève au cœur du système, une vision renouvelée de l'École inclusive	23
La mixité socio-scolaire, un fondement de l'École républicaine	24
Une institution agile et robuste pour faire face aux défis du monde contemporain	24
Le principe de subsidiarité et le pari de la confiance	24
2.3. Cinq clés de transformation.....	25
Prendre en compte la singularité de chacun au sein d'un collectif, dans le respect de la diversité des cultures, des appétences, des besoins	25
Favoriser l'émergence de collectifs.....	25
Faire confiance et responsabiliser les acteurs.....	25
Diversifier les compétences pour répondre aux enjeux contemporains.....	25
Relâcher les contraintes de temps	25
3. Un cap de transformation	27
3.1. Une proposition éducative centrée sur les jeunes, plus cohérente et plus concertée	27
Organisation du temps de l'enfant et des enfants	27
Socle commun de compétences et évaluation.....	29
Pédagogies actives et adaptées	30
Dimension collective et coopérative	30
Attention aux élèves en situation de vulnérabilité.....	31
3.2. Une communauté éducative plus porteuse.....	34
Du temps dédié pour toutes les missions	34
Formation initiale et continue	36
Autonomie pédagogique	36
Collectifs enseignants	37
Évolution et développements professionnels	38
3.3. Une organisation plus agile.....	40
Une stratégie pluriannuelle pour les écoles et les établissements	40
Une gouvernance collective et partenariale.....	40
Une culture de la responsabilité collective	41

Des marges d'autonomie encadrées.....	42
Une équité territoriale garantie par un pilotage national	43
4. Quinze objectifs à atteindre	47
Feuille de route	51
Annexes.....	54
Liste des contributeurs au rapport	54
Liste des auditions.....	55
Acteurs du secteur médico-social	55
Associations, fondations et société civile	55
Autres administrations et institutions publiques nationales	56
Collectivités territoriales	57
Éducation nationale et enseignement supérieur	58
Enseignement catholique	60
Institutions internationales.....	61
Médias.....	61
Organisations syndicales.....	61
Secteur privé	62
Colloques.....	62
Références bibliographiques	62
Acronymes.....	65

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Face aux mutations profondes de la société et à l'élargissement des missions confiées à l'École, le système éducatif français est à bout de souffle. Dans ce rapport, l'Académie des sciences souligne l'urgence d'engager une transformation systémique de l'École, fondée sur trois principes fondamentaux : la promesse républicaine, la mission de service public et la robustesse nécessaire dans un monde en évolution rapide.

Fruit de trois années de travail, ce rapport, élaboré avec le soutien de l'Institut des Hautes Études Scientifiques (IHES), du Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco – Cnam), des Écoles normales supérieures de Lyon, Paris et Rennes, propose un cap de transformation à horizon 2037.

Pour construire ses propositions, l'Académie s'appuie sur les résultats de la recherche, ainsi que sur plus de 200 auditions d'acteurs issus de l'éducation, du monde médico-social, du monde associatif, des collectivités territoriales, des organisations syndicales, des administrations publiques, et d'autres secteurs concernés.

Cinq clés pour transformer l'École

Le rapport fait ressortir cinq clés de transformation :

1. Prendre en compte la singularité de chaque élève, dans le respect de la diversité des cultures, des appétences, des besoins

L'ambition est de placer l'élève au centre du système éducatif, en reconnaissant la diversité de ses besoins, de ses aptitudes, et de ses aspirations, sans renoncer à une ambition commune. L'objectif est de permettre à chacun d'acquérir un socle solide de connaissances et de compétences, de progresser à son rythme et de construire son parcours.

L'inclusion ne doit pas être pensée comme une succession de dispositifs particuliers, mais comme une caractéristique de l'École. Les pratiques pédagogiques doivent prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, avec un accompagnement adapté pour ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Cette évolution suppose une meilleure articulation entre les dimensions pédagogiques, éducatives, sociales et médico-sociales de la scolarité.

2. Diversifier les compétences pour répondre aux enjeux contemporains

Pour accompagner les évolutions du système scolaire et du monde actuel, les compétences des personnels doivent être enrichies et soutenues par une formation continue ancrée dans les réalités du terrain et adossée à la recherche.

L'École doit également mieux reconnaître et développer la diversité des compétences des élèves afin de favoriser leur motivation et estime personnelle, leur permettre une ouverture sur l'ensemble des formations et les préparer à la vie citoyenne.

3. Encourager la coopération et favoriser l'émergence de collectifs

En développant les dynamiques collectives à toutes les échelles – entre élèves, enseignants, personnels éducatifs et médico-sociaux ainsi qu'entre établissements – l'École renforce l'engagement, la motivation et le pouvoir d'agir de chacun.

Cette évolution concerne les élèves, en développant des modalités d'apprentissage et d'évaluation qui valorisent la coopération et la progression.

Elle concerne aussi les personnels, dont le travail collectif doit être reconnu et organisé. L'École doit pouvoir s'appuyer sur une diversité de compétences et de métiers, notamment dans les domaines éducatif, social et médico-social. Le développement de fonctions de coordination doit permettre de mieux soutenir les équipes et les établissements.

4. Responsabiliser et faire confiance aux acteurs

L'association des équipes éducatives, des familles et des acteurs du territoire renforce l'innovation, l'adaptation aux réalités locales et la continuité des actions. Les projets d'école et d'établissement apparaissent comme des outils structurants pour renforcer la responsabilisation des acteurs dans un cadre national partagé.

5. Relâcher les contraintes de temps

L'élargissement des missions de l'École ne peut pas se traduire par une accumulation continue de programmes et d'attendus. Le rapport invite à repenser le temps de l'enfant, en articulant temps scolaire et périscolaire et en garantissant à tous l'accès aux devoirs accompagnés ainsi qu'aux activités sportives, culturelles et citoyennes.

Cette réflexion conduit aussi à revoir l'organisation du travail des enseignants. Le temps consacré aux enseignements devant élèves doit être articulé avec des temps reconnus pour l'accompagnement individuel, la préparation et le suivi des projets, la concertation et le travail collectif des équipes pédagogiques.

Pour chacun de ces cinq axes, le rapport propose des pistes concrètes de mise en œuvre, concernant les élèves, les enseignants et les établissements.

Une transformation à conduire dans le temps long, qui dépasse le temps politique

Les évolutions proposées dessinent une stratégie de transformation sur dix à quinze ans. Elles touchent à la fois l'organisation du système, les pratiques professionnelles et la culture collective de l'École et nécessitent donc continuité, programmation par étapes et évaluation régulière. Le suivi des cohortes d'élèves doit permettre d'en mesurer les effets dans la durée et d'ajuster les politiques mises en œuvre.

Les acteurs de terrain doivent être associés à la conception, à l'expérimentation et à l'évaluation des évolutions : ils sont à la fois les premiers observateurs des difficultés et des réalités territoriales, et les premiers concernés par les transformations proposées.

Une contribution au débat public

L'Académie des sciences souhaite ainsi que l'avenir de l'École soit un enjeu majeur des élections présidentielle et législatives de 2027. Parce qu'elle conditionne l'avenir social, démocratique, scientifique et économique du pays, l'École ne peut être l'affaire des seuls spécialistes. Elle doit faire l'objet d'un débat public fondé sur les connaissances disponibles et l'expérience des acteurs, faisant émerger une vision de long terme.

PRÉAMBULE

Pourquoi un rapport de l'Académie des sciences sur l'École ?

La question mérite d'être posée étant donné que l'Académie des sciences n'a pas vocation à se substituer aux enseignants, aux pédagogues, aux responsables politiques. Toutefois, précisément parce que les enjeux éducatifs sont majeurs pour notre pays, elle considère de son devoir de contribuer à la réflexion démocratique à l'approche de l'élection présidentielle de 2027.

L'Académie des sciences rassemble environ 310 membres, femmes et hommes engagés dans des activités de recherche et d'enseignement dans des laboratoires et universités, contribuant aux découvertes de la science et à la dissémination de ces avancées, en lien avec le monde entier. L'éducation à la science, qui est au cœur de ses préoccupations, comme en témoignent la création de la Main à la Pâte en 1995 ou de l'*Office for Climate Education* en 2018, ne peut pas être pensée indépendamment de l'ensemble des missions de l'École, aujourd'hui bouleversées par des évolutions majeures. Parmi celles-ci, l'abondance d'informations disponibles, la place croissante des réseaux sociaux et le développement de l'intelligence artificielle (IA), pour ne citer qu'elles, modifient profondément les conditions d'accès aux connaissances. Dans ce contexte, les capacités à mémoriser, comprendre, raisonner, vérifier les informations, exercer son esprit critique et argumenter deviennent plus nécessaires que jamais.

L'École est l'affaire de tous. Soucieuse de contribuer à une réflexion large et ouverte, l'Académie des sciences a procédé depuis deux ans à de très nombreuses consultations, associant décideurs et acteurs de terrain, enseignants et parents, chercheurs, responsables politiques, acteurs associatifs et du secteur médico-social, personnes venues d'horizons divers. Forte de leurs témoignages, elle a cherché à dessiner le cap d'une possible transformation du système éducatif. Le titre même du présent rapport, « L'École, un héritage à transformer », exprime la double exigence qui inspire ses propositions. *Héritage*, parce que notre système éducatif porte une histoire, des valeurs et des réussites considérables ; *à transformer*, parce qu'aucune institution ne peut demeurer immobile face aux évolutions profondes et rapides du monde contemporain.

La méthode : une consultation large au service d'une réflexion collective

Le projet à l'origine du présent rapport a mobilisé une démarche rigoureuse et plurielle, combinant différents types de sources et d'analyses, afin d'éclairer un ensemble de recommandations.

- Un **recueil de données multiples** : ce projet s'est appuyé sur une trentaine de rencontres de terrain, plus d'une centaine d'auditions de témoins, de professionnels et d'experts, ainsi que l'analyse de rapports et études existants, afin de disposer du panorama le plus complet possible des enjeux et pratiques scolaires. Les travaux de recherche disponibles ont été particulièrement mobilisés.

- **Cinq commissions thématiques** : les travaux ont été conduits par cinq commissions consacrées respectivement (i) au parcours scolaire des élèves, (ii) à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, (iii) à la mixité sociale et scolaire, (iv) aux métiers de l'enseignement et (v) à l'organisation des établissements. Elles avaient pour objectif d'analyser les forces et faiblesses du système, de mettre en évidence ses points de tension et d'identifier les leviers d'action. Elles ont élaboré des diagnostics, des propositions, des comparaisons internationales, des pistes d'expérimentation et des scénarios chiffrés.

- Un **travail collaboratif** : les commissions ont confronté leurs analyses afin de mettre en évidence leurs convergences, leurs complémentarités mais aussi leurs divergences pour élaborer des recommandations cohérentes et opérationnelles afin de repenser l'organisation et le fonctionnement de l'École.

1. Des constats partagés qui appellent un sursaut

Ce rapport traite de l'enseignement primaire et secondaire et l'École désigne ici l'ensemble que forment école publique et école privée sous contrat d'association, qui participent conjointement au service public d'éducation. Au sein de cette École, une attention particulière est accordée aux parcours de l'instruction obligatoire, qui est en principe identique pour tous les jeunes scolarisés jusqu'en fin de collège. Ont également été analysées les procédures d'orientation en fin de collège, les différentes voies du lycée et les modalités d'orientation vers les poursuites d'études¹.

Sur ces questions, les constats sont largement partagés et il ne s'agit pas ici ni de produire un nouveau rapport d'évaluation, ni de proposer une synthèse des nombreux rapports existants sur le système éducatif français². Il s'agit plutôt d'énoncer les faits saillants à partir desquels se structure la réflexion de l'Académie des sciences dans le respect des principes suivants :

- 1) insister sur la complexité des enjeux, souvent en tension, du système scolaire, et montrer la variété des critères selon lesquels on peut l'évaluer ;
- 2) éclairer les propositions de transformation par des repères quantitatifs permettant de les inscrire dans la réalité du système éducatif.

1.1 La massification : une réussite qui oblige le système éducatif

Dans une perspective historique, la transformation la plus significative du système scolaire, tant pour son fonctionnement que pour ses effets sur la société, est la massification³. Depuis le milieu du XX^e siècle, le système éducatif français a réussi à relever un immense défi : offrir de longues études à toute la jeunesse dans ses écoles primaires et ses établissements secondaires. En 1950, seuls 5 % d'une génération passaient le baccalauréat, ils sont près de 80 % aujourd'hui⁴. À l'image de la société française, ces élèves présentent une diversité de profils, incluant les élèves à besoins éducatifs particuliers, conformément aux principes posés par la loi de 2005⁵.

À la rentrée de l'année scolaire 2026-2027, 11,6 millions d'élèves sont scolarisés dans le premier et le second degrés⁶, dont environ 1/5 dans l'enseignement privé sous contrat. Le ministère de l'Éducation nationale emploie environ 1,2 million de personnels, parmi lesquels 2 sur 3 sont des enseignants. Le territoire français compte près de 47 400 écoles, 7 000 collèges et 3 700 lycées de tailles et de compositions sociales très variables, dont la répartition géographique est très hétérogène (voir Figure 1, données 2025). Le budget total annuel, incluant les pensions de retraite des personnels, s'élève à 132 milliards (Md) d'euros⁷, soit près de 4,5 % du Produit intérieur brut (PIB), dont 1/5 pour les retraites et près de 1/4 à la charge des collectivités territoriales pour l'entretien des locaux et la gestion des activités périscolaires. Cette dépense se caractérise par une dépense moyenne par élève en élémentaire qui, en 2019, était inférieure de 6,5 % à la moyenne des pays de

¹ Pour plus d'informations sur (i) l'orientation dans l'enseignement secondaire voir : [Défenseur des droits, Le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire, juin 2025](#), (ii) les parcours d'orientation des élèves, notamment les transitions du collège vers les différentes voies du lycée et l'enseignement supérieur, voir : [IGESR, Synthèse de la concertation nationale sur l'orientation des élèves, rapport n° 24-25 236 A, avril 2025](#) et (iii) Weixler, F., L'orientation scolaire. Paradoxes, mythes et défis, Berger-Levrault, 2020.

² Dont bon nombre a néanmoins nourri la présente réflexion et sont référencés dans la bibliographie.

³ Auduc, J.-L. *Le système éducatif français aujourd'hui : de la maternelle à la terminale*. Éd. 2025-2026. Paris : Hachette Éducation, 2025.

⁴ Defresne, F. & Krop, J. *La massification scolaire sous la Ve République : une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014)*, Éducation & formations, n° 91, MENESR-DEPP, septembre 2016 ; DEPP, *Résultats définitifs de la session 2024 du baccalauréat : un taux de réussite en hausse dans chacune des voies*, Note d'information n° 25.05, février 2025.

⁵ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Rentrée scolaire 2026-2027 : l'École au cœur*, 2026.

⁷ Le montant de 132 Md€ correspond à la dépense d'enseignement scolaire (premier et second degrés) de l'année 2024, calculée à partir des données de la DEPP, hors enseignement supérieur. Voir : [DEPP, L'éducation nationale en chiffres, édition 2026, août 2026](#).

l'OCDE⁸. La part des retraites dans la dépense d'éducation est par ailleurs appelée à progresser sous l'effet des évolutions démographiques (+1,39 Md€ en 2025)⁹, ce qui accroît la charge financée par chaque actif dans le cadre du système de retraite par répartition.

La massification s'est néanmoins opérée sans transformation profonde de l'organisation du système, ce qui est à l'origine de tensions. L'accroissement de la diversité des élèves scolarisés se conjugue difficilement avec le caractère fortement normatif du système éducatif français¹⁰. Ainsi, l'ambition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture partagé par tous¹¹ peine à trouver une traduction effective dans un système marqué par une longue tradition d'élitisme et de sélection. Une des manifestations les plus visibles de cette tension est le statut du collège, oscillant entre école élémentaire supérieure et petit lycée général¹². Si le choix du « collège unique » semble privilégier la première option, l'organisation pédagogique et les programmes disciplinaires, caractérisés par l'absence d'enseignement technique et manuel¹³, continuent de préparer de fait essentiellement à la voie générale du lycée, tandis que les autres voies apparaissent souvent comme des orientations subies¹⁴. Par ailleurs, l'ensemble de la communauté éducative (élèves, parents et équipes éducatives) subit une pression croissante, liée à une conception univoque de la réussite et du mérite, qui valorise un nombre très limité de parcours et engendre des effets délétères¹⁵.

1.2 Un système qui peine à répondre à la diversité des besoins des élèves

Les parcours scolaires sont très rigides et cadencés : c'est à l'élève de s'adapter au système, ou, à tout le moins, de s'en accommoder. Il progresse d'une classe à l'autre, presque indépendamment de ses acquis. Cette situation a deux conséquences directes :

- le niveau effectivement maîtrisé par les élèves est sensiblement plus faible que le niveau affiché par les programmes ;
- les élèves les plus fragiles décrochent littéralement en quittant le système de formation initiale, souvent avant la fin même du collège, ou de façon plus ou moins discrète en décrochant des apprentissages.

Le recul de la France dans les évaluations internationales des élèves (voir Figure 2) constitue l'une des manifestations les plus visibles de cette évolution¹⁶.

Pour faire face à ces difficultés, des dispositifs centrés sur les « savoirs fondamentaux » ont été mis en place¹⁷. Néanmoins, lorsque ces dispositifs conduisent à concentrer les apprentissages sur un nombre restreint de domaines, ils peuvent limiter les possibilités de mobilisation des élèves en réduisant la place accordée aux autres savoirs et compétences. Cette orientation interroge ainsi l'équilibre des enseignements proposés à l'ensemble des élèves, sans répondre aux besoins de ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés.

Même si des progrès significatifs ont été constatés depuis une dizaine d'années concernant le décrochage grâce à une mobilisation partenariale importante, chaque année, près de 76 000 jeunes quittent le système scolaire sans diplôme ni qualification¹⁸ (voir Figure 3). Le décrochage scolaire touche en particulier les

⁸ DEPP, Comparaisons internationales des dépenses d'éducation en 2019, Note d'information n° 23.18, avril 2023.

⁹ Cour des comptes, Analyse de l'exécution budgétaire de la mission « Enseignement scolaire » 2025, avril 2026.

¹⁰ Merle, P., La démocratisation de l'enseignement, Éditions La Découverte, Paris : 2017.

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », version du 19 février 2026 ; Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ; Article L122-1-1 - Code de l'éducation, art. L. 122-1-1. Légifrance.

¹² Vie publique, « Le collège unique : de la loi Haby au "choc des savoirs" », mars 2024.

¹³ Haut Conseil de l'Éducation, Le collège, Bilan des résultats de l'École, 2010.

¹⁴ Cour des comptes, Le lycée professionnel, référé n° S2019-3200 adressé au ministre de l'Éducation nationale, 10 janvier 2020 et Cour des comptes, Rapport public annuel 2025, analyse des politiques publiques en faveur de la jeunesse, mars 2025.

¹⁵ Cnesco, Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse, septembre 2016.

¹⁶ Pour plus d'informations voir aussi : Cusset, P.-Y. Niveau scolaire : faut-il s'inquiéter ? La Note d'analyse, n° 155. Paris : Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan, juin 2025.

¹⁷ MENJ, Renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux des élèves en CM1, CM2 et 6e (cycle 3) pour faciliter leur entrée au collège, note de service n° MENE2300947N, BOENJS n° 2 du 12 janvier 2023.

¹⁸ Apprentis d'Auteuil, Décrochage scolaire : gâchis silencieux, urgence collective, mai 2025.

jeunes issus de milieux socialement défavorisés, qui sont souvent orientés tôt vers des filières qu'ils n'ont pas choisies. Il peut également concerner l'ensemble des élèves, à différents moments de leurs parcours selon des processus que la littérature scientifique internationale décrit comme progressifs et inscrits dans la durée¹⁹. Ces processus incluent généralement plusieurs étapes : apparition de difficultés scolaires précoces dès l'école élémentaire, puis, au collège et au lycée, problèmes de comportement et épisodes d'absentéisme, pouvant conduire, *in fine*, au décrochage scolaire proprement dit. En France, la réussite scolaire et les choix d'orientation sont fortement corrélés à l'environnement des élèves, avec des inégalités sociales et territoriales parmi les plus importantes au sein des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)²⁰. Les données montrent des écarts marqués dans l'orientation précoce et l'obtention des diplômes selon la catégorie socioprofessionnelle des parents (voir Tableau 1 pour le diplôme national du brevet), traduisant de ce fait la faible mobilité sociale. Les enfants de cadres, professions intermédiaires ou indépendants obtiennent le baccalauréat à 88 %, tandis que ce taux descend à 69 % pour les enfants d'ouvriers ou d'employés²¹. Ces résultats montrent que, malgré l'ambition d'une École commune, les parcours scolaires demeurent fortement corrélés à l'origine sociale des élèves.

Ils interrogent alors la capacité du système scolaire à prendre en compte les besoins de chaque jeune, à garantir à tous des conditions favorables aux apprentissages et à ouvrir des perspectives de mobilité sociale. À cet égard, les travaux de recherche mettent notamment l'accent sur les conditions suivantes :

- un rythme scolaire respectant la chronobiologie et les contraintes de transport ;
- un climat scolaire apaisé ;
- un besoin de sens et de motivation ;
- une explicitation des codes de l'école et une aide aux devoirs (voir Tableau 2) ;
- une mise en place de facteurs de protection face aux risques identifiés ;
- une déconstruction des stéréotypes (genre, origine socio-économique etc.) ;
- une prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

La dégradation de la santé mentale des jeunes constitue un autre obstacle inquiétant à la réussite scolaire, dans la mesure où les troubles psychiques nuisent directement aux apprentissages. Des études montrent que 45 % des collégiens rapportent des difficultés psychologiques et 19 % des lycéens présentent un risque élevé de dépression, en hausse de 3,5 points depuis 2022²². Au lycée, l'orientation est la première source de préoccupation des élèves et des familles selon plusieurs enquêtes régionales et nationales²³.

¹⁹ Mons, N., Chesné, J.-F., Helmeid, E. *et al.*, Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? Dossier de synthèse, Cnesco, novembre 2017.

²⁰ OCDE, Résultats de PISA 2022, volume I : L'état de l'apprentissage et de l'équité dans l'éducation, 2023.

²¹ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France n°17, juin 2024.

²² Santé publique France, EnCLASS 2024, Résultats de l'enquête nationale en collèges et en lycées chez les adolescents sur la santé et les substances, juin 2026.

²³ BVA Xsight pour L'Étudiant, Baromètre de confiance dans l'avenir - L'orientation des jeunes. Rapport des résultats, mai 2023 et Hoibian, S., Millot, C., Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25 ans. Crédoc pour le Cnesco, décembre 2018.

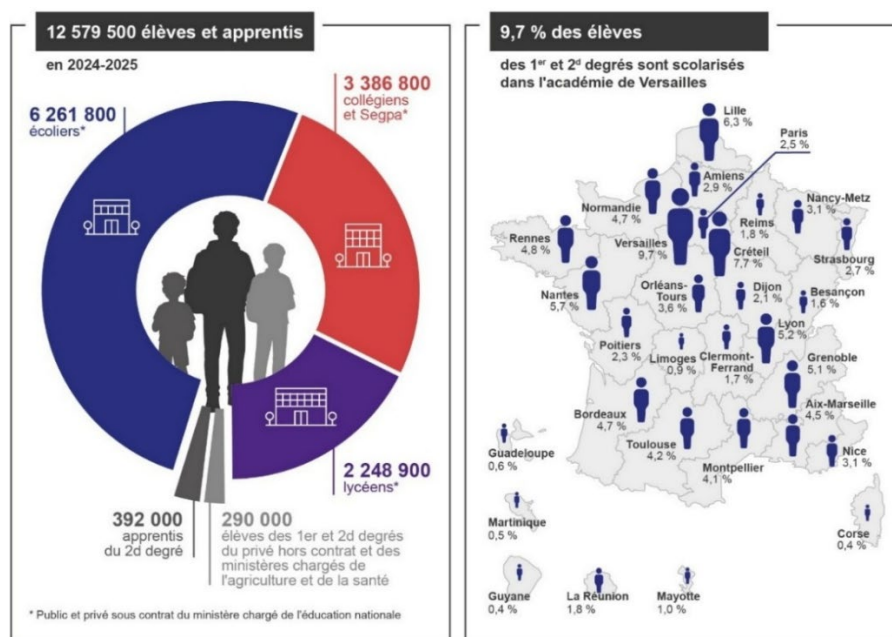


Figure 1 : répartition des élèves et apprentis des 1^{er} et 2nd degrés, données 2025. Source : DEPP, 2025²⁴.

Lecture de la figure : en 2024-2025, l'enseignement des premier et second degrés compte environ 12,58 millions d'élèves et d'apprentis. Près de la moitié sont des écoliers (6,26 millions), devant les collégiens (3,39 millions) et les lycéens (2,25 millions). Environ 30 % des élèves vivent et sont scolarisés en milieu rural, dont un peu plus d'un quart en milieu rural éloigné. L'académie de Versailles concentre à elle seule 9,7 % des élèves des premier et second degrés.

²⁴ DEPP, L'éducation nationale en chiffres, édition 2025, août 2025.

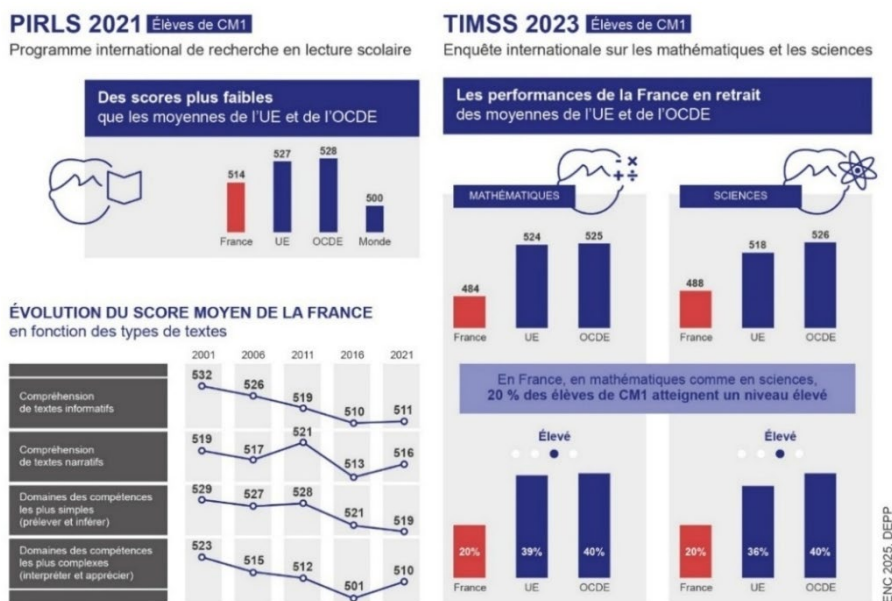


Figure 2 : quelques résultats d'évaluations internationales concernant les élèves de CM1 : programme Pirls 2021 et enquête Timss 2023. Source : DEPP, 2025²⁵.

Lecture de la figure : la France affiche des résultats inférieurs aux moyennes de l'UE et de l'OCDE dans les tâches scientifiques et de lecture évaluées en CM1. La baisse des performances observée en lecture depuis 2001 s'accompagne d'écarts marqués en mathématiques et en sciences dans l'enquête Timss 2023.

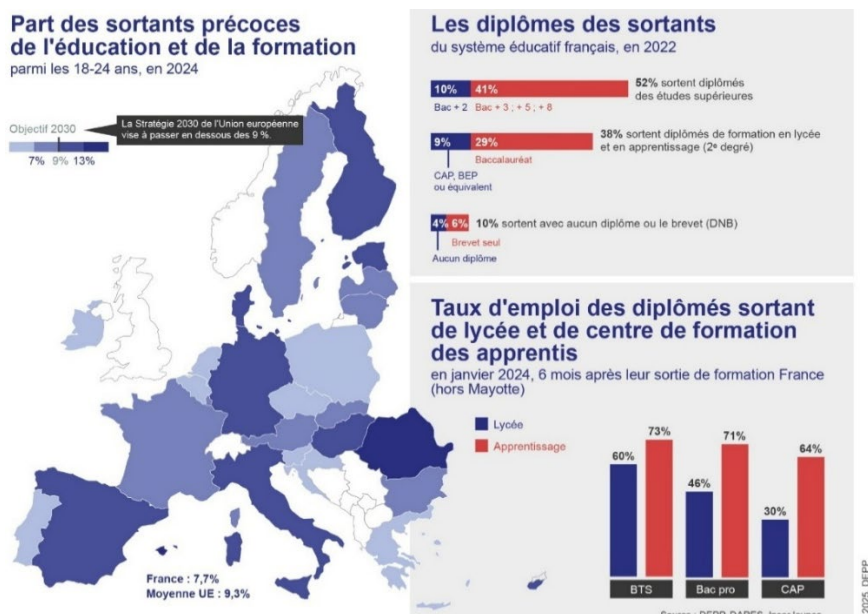


Figure 3 : les sortants du système éducatif ; part des sortants précoces de l'éducation et de la formation parmi les 18-24 ans, données 2024. Source : DEPP, 2025²⁶.

Lecture de la figure : en 2024, la part des sortants précoces de l'éducation et de la formation est inférieure à la moyenne européenne en France (7,7 % en France ; 9,3 % à l'UE). En 2022, 10 % des jeunes sortent du système éducatif sans diplôme ou avec le seul brevet, tandis que la majorité accède à une qualification de niveau secondaire (38 %) ou supérieur (52 %).

Ces statistiques ne reflètent pas du tout la situation de l'Outre-Mer, où le taux de décrochage est presque doublé, avec des variations importantes d'un territoire à l'autre²⁷.

²⁵ DEPP, L'éducation nationale en chiffres, édition 2025, août 2025.

²⁶ Ibid.

²⁷ COJ, Jeunes d'Outre-mer : garantir l'égalité des chances pour tous, 2025.

	Série générale		Série professionnelle		Total	
	Admis	Taux de réussite (%)	Admis	Taux de réussite (%)	Admis	Taux de réussite (%)
Agriculteurs exploitants	6 684	96,0	1 279	91,4	7 963	95,3
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	46 200	92,9	4 619	84,6	50 819	92,1
Cadres, professions intellectuelles supérieures	156 028	98,0	3 887	88,9	159 915	97,8
dont professeurs et assimilés	22 020	99,1	285	90,8	22 305	99,0
Professions intermédiaires	120 802	94,9	7 887	84,5	128 689	94,2
dont instituteurs et assimilés	18 486	98,2	422	87,6	18 908	97,9
Employés	183 228	90,2	17 463	81,4	200 691	89,4
Ouvriers	62 094	85,3	11 756	78,9	73 850	84,2
Retraités	4 067	86,7	472	72,7	4 539	85,0
Inactifs	87 379	78,3	14 027	69,6	101 406	76,9
Indéterminé	25 210	80,6	4 480	67,1	29 690	78,2
Ensemble	691 692	90,2	65 870	78,1	757 562	89,0

Tableau 1 : réussite au diplôme national du brevet selon l'origine sociale en France, session 2023.

Source : DEPP, 2024²⁸.

Lecture du tableau : les taux de réussite au diplôme national du brevet varient fortement selon l'origine sociale des enfants. En 2023, les taux de réussite sont les plus élevés parmi les enfants de cadres (97,8 %) et les plus faibles parmi les enfants d'ouvriers (84,2 %) et d'inactifs (76,9 %).

	Ensemble	Filles	Garçons
Passer du temps à faire le travail (leçon, exercices) après la classe (à la maison, à l'étude, etc.)			
Non, pas du tout	10,4	9,9	10,8
Oui, un peu	47,2	45,9	48,5
Oui, beaucoup ou énormément	42,4	44,2	40,7
Rencontrer des difficultés dans le travail à faire à la maison			
Non, pas du tout	41,5	41,5	41,6
Oui, un peu	51,0	51,4	50,6
Oui, beaucoup ou énormément	7,5	7,1	7,8

Tableau 2 : opinion des élèves sur le travail scolaire à faire après la classe et notamment à la maison en 2020-21, en %. Source : DEPP, 2024²⁹.

Lecture : la majorité des élèves de CM1-CM2 en 2020-21 déclare consacrer du temps au travail scolaire en dehors de la classe, plus de quatre sur dix y passant beaucoup de temps. Près de six élèves sur dix indiquent rencontrer des difficultés dans ce travail à la maison, soulignant les inégalités auxquelles les élèves sont confrontés hors du cadre scolaire.

1.3 Un système qui ne parvient pas à relever les défis de l'inclusion

Au-delà de l'inégalité de réussite scolaire et d'accès aux études supérieures, l'École rencontre des difficultés à faire du commun, à valoriser la diversité et à relever le défi de l'inclusion des jeunes à besoins éducatifs particuliers (élèves allophones, en situation de grande pauvreté, en situation de handicap, etc.) et de la mixité.

La mixité est un objectif du système éducatif inscrit dans le Code de l'éducation³⁰, en tant qu'enjeu de cohésion sociale et de formation à la citoyenneté. La mixité socio-scolaire est considérée sous deux dimensions complémentaires qui doivent être envisagées ensemble : la coexistence de groupes sociaux différents dans un même espace, et la scolarisation, dans les mêmes classes et établissements, d'élèves de niveaux scolaires

divers. Le déficit de mixité socio-scolaire est aujourd'hui très bien documenté.

Ce déficit observé dans les établissements scolaires est lié, pour partie, à la ségrégation sociale dans l'habitat, dont les effets sont amplifiés lorsqu'aucune politique volontariste de mixité n'est mise en œuvre. Les inégalités économiques, accentuées par l'augmentation de la pauvreté, ainsi que certaines politiques locales de logement contribuent à la partition sociale du territoire national et à la ségrégation des quartiers comme des établissements. Cette ségrégation urbaine et sociale peut également nourrir des représentations et des préjugés qui entravent le vivre-ensemble et rendent plus difficile une coexistence apaisée entre cultures et modes de vie différents.

L'insuffisante mise en œuvre des dispositions légales relatives au logement social illustre les

²⁸ DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2024, août 2024.

²⁹ Ibid.

³⁰ Code de l'éducation, article L 121-1. Légifrance.

difficultés rencontrées pour renforcer la mixité sociale. La concentration de la pauvreté dans certains territoires a des effets directs sur les conditions d'apprentissage, sur les représentations sociales liées à l'immigration et sur les inégalités de capital culturel entre enfants.

La ségrégation sociale dans le système scolaire est mesurée de façon systématique par l'indice de positionnement social (IPS)³¹ moyen de chaque établissement, et par l'indice d'hétérogénéité sociale (IHS) qui mesure l'écart-type des IPS des familles à l'intérieur d'un établissement (voir Figure 4).

D'autres indicateurs permettent d'affiner cette cartographie. Les indices d'entropie, qui mesurent les écarts de diversité sociale d'une population donnée à une population de référence, peuvent être utilisés à l'échelle des établissements mais aussi en leur sein pour mesurer les disparités entre les classes³².

Ces indicateurs révèlent que les disparités socio-scolaires sont amplifiées par le système scolaire, avec :

- un phénomène de séparatisme social dû notamment aux règles dérogatoires de la sectorisation de l'enseignement privé sous contrat ;
- un phénomène de ségrégation scolaire très marqué (classes de niveau, choix des options et notamment des langues, etc.) et qui s'accroît au fur et à mesure de la scolarité (voir Figure 5)³³.

L'inclusion des élèves en situation de handicap (voir Tableau 3) constitue également un enjeu pour l'équité et la cohésion au sein des établissements. Si la loi de 2005³⁴ oblige théoriquement le système scolaire à scolariser tous les élèves, il apparaît clairement que son application reste incomplète, à la fois dans la proportion de jeunes en situation de handicap scolarisés, dans l'accompagnement proposé et dans le temps de scolarisation.

Cette incapacité à répondre aux besoins des jeunes nécessitant un accompagnement éducatif particulier et de leurs familles est due notamment à :

- l'absence de prise en charge médicale et médico-sociale au sein des établissements, qui fait reposer sur les familles l'ensemble de la gestion des soins et du suivi de leur enfant ;
- l'insuffisance, voire l'absence, de formation des enseignants pour mettre en place des pédagogies différenciées et adaptées ;
- l'attribution individuelle de dispositifs compensatoires, notamment d'accompagnement des élèves en situation de handicap, dont la prescription revient aux Maisons départementales des personnes handicapées, mais dont le recrutement et la formation (qui reste à ce jour minimale³⁵) sont assurés par l'Éducation nationale.

Ces dispositifs d'exception, dont le développement est certes rapide (voir Figure 6) mais insuffisamment maîtrisé, ne constituent pas toujours une réponse adaptée. L'une des raisons tient au fait que, sur le plan administratif, les réponses reposent sur une distinction binaire entre les élèves « notifiés » et « non notifiés », qui ne permet pas de prendre en compte la diversité de profils d'apprentissage.

Si des initiatives et des engagements individuels remarquables existent, le parcours scolaire des élèves en situation de handicap demeure trop fréquemment insatisfaisant : marqué par des discontinuités, des orientations subies, des situations d'apprentissages inadaptées, une appartenance fragile à la communauté scolaire, et un épuisement des familles. En conséquence, cette situation a des effets importants sur la construction personnelle des élèves ainsi que sur la communauté scolaire et la société dans son ensemble.

³¹ DEPP, L'indice de position sociale (IPS), ministère de l'Éducation nationale, 2023.

³² DEPP, Indicateurs de ségrégation sociale entre collèges dans les départements, jeu de données, ministère de l'Éducation nationale, juillet 2026.

³³ Cnesco, Ly S.-T. et Riegert A., Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français, septembre 2016.

³⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005.

³⁵ Décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, Légifrance.

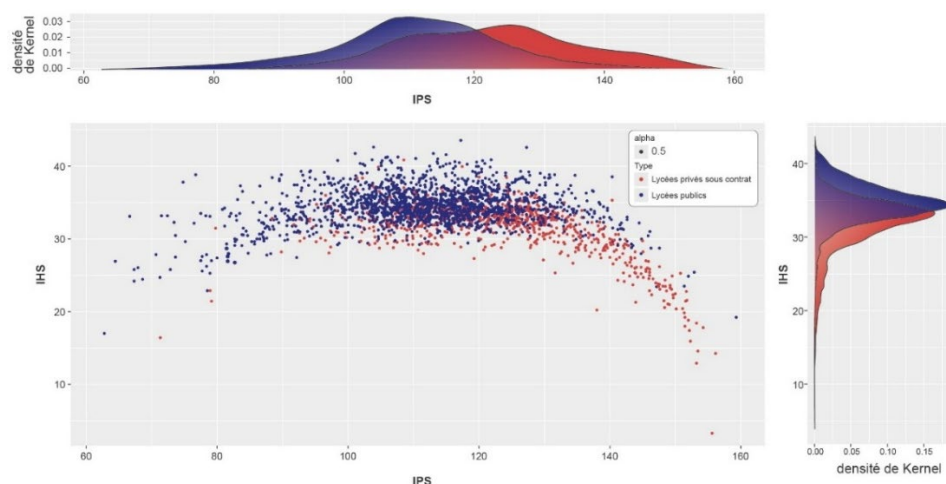


Figure 4 : indice de positionnement social (IPS) et indice d'hétérogénéité sociale (IHS) des lycées selon leur statut : public (en bleu) ou privé (en rose). Source : données extraites de « Indices de position sociale dans les lycées de France métropolitaine et Départements et régions d'outre-mer (DROM) (Rentrée scolaire 2021-2022) »³⁶.

Lecture de la figure : le nuage de points représente le positionnement de chaque lycée du corpus selon son indice de position sociale (IPS) et son indice d'hétérogénéité sociale (IHS). La distribution des lycées privés se situe nettement plus à droite de celle des lycées publics sur l'axe de l'IPS, ce qui indique que les lycées privés accueillent, en moyenne, des élèves issus de milieux socialement plus favorisés. Sur l'axe de l'IHS, la distribution des lycées privés se situe nettement plus bas que celle des lycées publics, traduisant une hétérogénéité sociale plus faible et donc une composition sociale plus homogène.

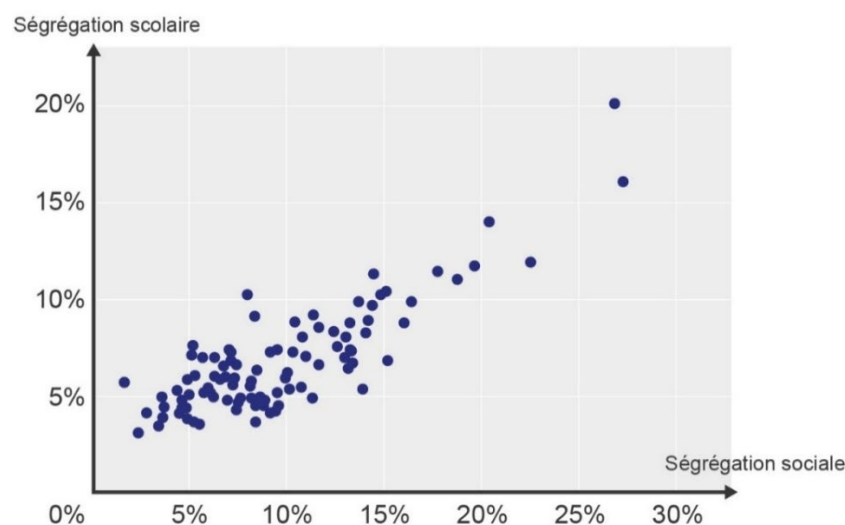


Figure 5 : corrélation entre la ségrégation sociale et la ségrégation scolaire dans chaque département au niveau troisième, pour l'année 2010-11. Source : Cnesco, 2016³⁷.

Lecture de la figure : chaque point représente un département. La ségrégation sociale (en abscisse) et la ségrégation scolaire (en ordonnée) ont été mesurées par l'indice d'exposition. Cet indice d'exposition donne la proportion d'élèves de catégories différentes de la sienne auxquels est exposé un élève donné. La forte concentration des points le long d'une diagonale met en évidence une forte corrélation entre ces deux formes de ségrégation : les départements où les élèves sont les plus séparés selon leur origine sociale sont également ceux où ils sont les plus séparés selon leurs résultats scolaires. Cette corrélation reflète le lien étroit entre origine sociale et réussite scolaire.

³⁶ Reprises par Descamps, D. et Siloret, M., « Des lycées confrontés à la ségrégation socio-scolaire. Un clivage public/privé lié aux stratégies de transmission de capitaux », RessourSES, 26 septembre 2023.

³⁷ Cnesco, Ly S.-T. et Riegiert A., Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français, septembre 2016.

	Accompagnement individuel		Accompagnement mutualisé	Total	Part des élèves accompagnés (%)	Pas d'accompagnement	Ensemble
	Temps plein	Temps partiel					
Troubles intellectuels ou cognitifs	4 368	11 143	29 462	44 973	54,4	37 648	82 621
Troubles du psychisme	4 844	8 778	13 834	27 456	76,4	8 499	35 955
Troubles du langage ou de la parole	635	4 037	22 193	26 865	77,8	7 673	34 538
Troubles auditifs	183	512	1 001	1 696	45,8	2 008	3 704
Troubles visuels	251	427	647	1 325	60,4	870	2 195
Troubles viscéraux	376	449	815	1 640	77,1	486	2 126
Troubles moteurs	1 363	1 580	2 889	5 832	73,5	2 102	7 934
Plusieurs troubles associés	3 368	6 475	14 521	24 364	74,7	8 242	32 606
Autres troubles	1 498	3 577	10 291	15 366	73,6	5 502	20 868
Total	16 886	36 978	95 653	149 517	67,2	73 030	222 547
dont troubles du spectre de l'autisme	5 882	10 041	6 986	22 909	72,2	8 809	31 718

Tableau 3 : répartition des élèves selon le trouble et le type d'accompagnement en 2022-23.

Source : DEPP, 2024³⁸. Champ : France, Public et privé (sous et hors contrat).

Lecture du tableau : pendant l'année scolaire 2022-23, près de deux tiers des élèves à besoins particuliers ont bénéficié d'un accompagnement humain (67,2 %), le plus souvent sous une forme mutualisée. La proportion d'élèves accompagnés varie selon la nature des troubles : elle est particulièrement élevée pour les troubles du langage et de la parole (77,8 %), du psychisme (76,4 %) ou les troubles viscéraux (77,1 %) et plus faible pour les troubles auditifs (45,8 %).

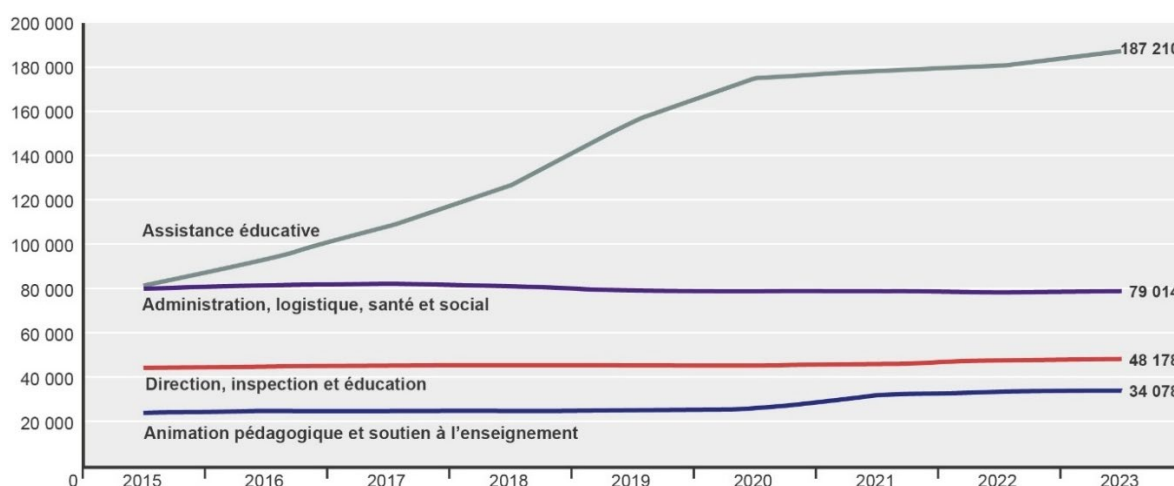


Figure 6 : évolution des effectifs des personnels non-enseignants payés par l'Éducation nationale sur la période 2015-2023. Source : DEPP, 2024³⁹.

Lecture de la figure : la hausse des effectifs des personnels non-enseignants entre 2015 et 2023 est essentiellement portée par le développement des personnels d'assistance éducative. Les autres catégories (« administration, logistique, santé et social », « direction, inspection et éducation » et « animation pédagogique et soutien à l'enseignement ») sont restées globalement stables.

³⁸ DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2024, août 2024.

³⁹ Ibid.

1.4 Un système qui exerce une pression grandissante sur la communauté éducative.

Les enquêtes menées auprès des enseignants révèlent un sentiment d'une complexification croissante du métier⁴⁰. Les difficultés évoquées tiennent notamment aux conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive : les enseignants font état d'un décalage entre les objectifs assignés et les ressources dont ils disposent pour les atteindre⁴¹. Ce contexte est également marqué par la diversification croissante des profils des élèves, avec notamment une augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers⁴². Les enseignants soulignent également l'extension de leurs missions éducatives, qui ne se limitent plus à la transmission des savoirs, mais incluent aussi l'accompagnement des différentes facettes du parcours des élèves (éducation au développement durable, éducation à la vie affective relationnelle et sexuelle, parcours orientation, prévention et lutte contre le harcèlement) ainsi que le développement des logiques de partenaires ou de projets⁴³. La perception est souvent que ces missions s'ajoutent progressivement, sans réelle continuité et sans qu'aucune réflexion globale n'ait permis de réunir les conditions (temps, formation, organisation) nécessaires pour qu'elles soient remplies de façon sereine⁴⁴. Cette extension continue des missions s'est en outre accompagnée d'une dévalorisation salariale, accentuant le décalage entre les exigences du métier et la reconnaissance qui lui est accordée⁴⁵.

Par ailleurs, la forme scolaire traditionnelle, fondée sur un modèle de transmission dans lequel le professeur détient et transmet le savoir et y ancre son autorité, est remise en question depuis longtemps.

Cette remise en question est accentuée par la place croissante du numérique, les logiques de la société de l'information et le développement récent des outils d'IA. L'ampleur des transformations opérées, qu'il s'agisse des pratiques pédagogiques, de la place accordée aux élèves dans les apprentissages ou encore des finalités assignées à l'École, ainsi que leur rapidité, à l'image des évolutions de la société, peuvent légitimement susciter chez de nombreux enseignants des sentiments d'incertitude et d'inquiétude.

Face à une telle complexité, l'enjeu de la formation des enseignants est central. Celle-ci s'inscrit dans le cadre d'un principe de développement professionnel tout au long de la vie incluant un continuum de huit années de formation initiale, de l'après baccalauréat jusqu'à la troisième année après la titularisation.

Les retours des enseignants sur la formation initiale sont mitigés (voir Tableau 4 pour le second degré). Pour celle qui concerne les enseignants du second degré, est déploré un déficit d'articulation entre les exigences d'une formation universitaire, bénéficiant d'un haut niveau d'apport et d'un lien étroit avec la recherche, et celles d'une formation professionnalisante, en prise directe avec le métier et permettant une entrée progressive dans la fonction. Pour les enseignants du premier degré, une difficulté supplémentaire provient du décalage entre la formation disciplinaire et les exigences de polyvalence propres à l'enseignement primaire. Les nouvelles maquettes de formation devraient apporter une amélioration en ce sens.

⁴⁰ Cnesco, Le métier d'enseignant : quelles évolutions ? à quelles conditions ? Dossier de synthèse, avril 2026 ; DEPP, Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024, Note d'information n° 25.54, octobre 2025.

⁴¹ Cour des comptes, L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, rapport public thématique, septembre 2024 ; Ecolhuma, École inclusive : perceptions et pratiques des enseignants en 2024, Baromètre réalisé entre mai et juillet 2024.

⁴² IGÉSR & IGAS, Acte II de l'école inclusive, rapport n° 22-23 107B (IGÉSR) et n° 2022-114R (IGAS), août 2023.

⁴³ DEPP, Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024, Note d'information n° 25.54, Octobre 2025.

⁴⁴ Ecolhuma, École inclusive : perceptions et pratiques des enseignants en 2024, Baromètre réalisé entre mai et juillet 2024.

⁴⁵ Sénat, Rapport d'information n° 690, Mission information sur le métier d'enseignant, juillet 2018.

La formation continue des enseignants apparaît, quant à elle, très insuffisante. Le temps qui y est dévolu est de 18 heures annuelles dans le premier degré et il est non prescrit dans le second degré, où la formation repose sur le volontariat et n'est possible que sous réserve des opportunités de remplacement pour la formation en présentiel, ou d'organisation pratique pour les formations hybrides⁴⁶. Le volume de formation continue des enseignants en France est ainsi, d'une part, l'un des plus faibles parmi les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE⁴⁷ et, d'autre part, l'un des plus faibles au sein de la fonction publique française⁴⁸.

Par ailleurs, l'offre de formation demeure insuffisamment adaptée aux besoins des territoires et reste largement déconnectée des avancées de la recherche translationnelle (voir Tableau 5). Si le schéma directeur de la formation continue affirme une logique de réponse aux besoins, celle-ci se traduit encore peu dans les faits : les modules de formation sont essentiellement suivis à titre individuel et mobilisent rarement les équipes éducatives dans leur ensemble. Or, faute d'accompagnement collectif, le système peine à s'adapter aux transformations en cours.

Dans ce contexte, la multiplication des missions, l'évolution rapide des pratiques professionnelles et l'insuffisance de l'accompagnement contribuent à alimenter la fatigue professionnelle, le sentiment d'usure et, parfois même, la perte de sens pouvant être ressentie par les personnels.

Ces difficultés s'inscrivent dans un contexte plus large de crise d'attractivité du métier d'enseignant, observée dans de nombreux pays. Celle-ci se traduit notamment par une baisse du nombre de candidats aux concours (voir Figure 7) et par le recours accru à des enseignants

contractuels. Elle fait désormais l'objet de nombreuses analyses qui en attribuent l'origine :

- à la multiplication des missions confiées aux enseignants et au surmenage associé ;
- aux insuffisances de la formation ;
- au manque de soutien institutionnel ;
- aux relations parfois compliquées avec les élèves et les familles ;
- au manque d'attractivité sociale et financière des métiers de l'enseignement.

En France, cette crise d'attractivité se traduit par des difficultés croissantes de recrutement, qui devraient encore s'accroître dans les années à venir sous l'effet d'une forte vague de départs à la retraite qui concernera, dans les dix prochaines années, plus d'un tiers des 800 000 enseignants actuellement en poste⁴⁹. À ces départs s'ajoutent les abandons de carrière, tandis que les reconversions d'autres professions vers les métiers de l'enseignement restent marginales.

Les différences d'attractivité entre académies laissent supposer une variabilité importante de la qualité de l'accompagnement des élèves et du bien-être professionnel des enseignants. Elles semblent également corrélées, au moins en partie, aux enjeux de mixité sociale précédemment décrits. Ces différences sont notamment mesurées par les taux de candidats aux concours et les seuils d'admission dans le premier degré ainsi que par la proportion de titulaires et de contractuels parmi les enseignants. Dans le second degré, les procédures d'affectation des enseignants conduisent en outre souvent à ce que les moins expérimentés soient amenés à gérer les classes les plus difficiles. En Outre-Mer, dans le premier degré où les affectations sont gérées à l'échelle académique, les primes de vie chère et la sécurité de l'emploi atténuent néanmoins cette baisse d'attractivité

⁴⁶ DEPP, La formation continue des enseignants des premier et second degrés en 2023-2024, Note d'information n° 25-65, ministère de l'Éducation nationale, novembre 2025.

⁴⁷ OCDE, Résultats de TALIS 2024 : Où en est l'enseignement ?, TALIS, Éditions OCDE, Paris, 2026.

⁴⁸ Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, observations définitives, exercices 2017-2021, septembre 2023.

⁴⁹ DARES & France Stratégie, Les Métiers en 2030. Rapport du groupe Prospective des métiers et qualifications, mars 2022.

	Enseignants ...			
	...ayant abordé les domaines suivants en formation initiale		...et rapportant avoir été « bien » ou « très bien » préparés	
	France	UE	France	UE
Contenu propre à la discipline enseignée	94	92	87	85
Pédagogie propre à la discipline enseignée	77	83	63	74
Pédagogie générale	67	86	49	69
Pratiques employées en classe dans la discipline enseignée	73	86	55	77
Enseignement à des élèves de niveaux différents	49	59	44	63
Enseignement de compétences transversales	39	62	49	64
Utilisation des TICE	51	53	47	61
Gestion de la classe et du comportement des élèves	55	67	33	65
Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves	45	66	46	65

Tableau 4 : comparaison européenne sur la formation initiale des enseignants de collège : domaines abordés et sentiment de préparation, en %. Source : DEPP, 2024⁵⁰. Champ : France, hors Mayotte et La Réunion, secteurs public et privé sous contrat, pays membres de l'UE ayant participé à l'enquête Talis 2018.

Lecture : en France, la formation initiale des enseignants de collège français porte principalement sur les contenus disciplinaires : 94 % déclarent que cet aspect a été abordé et 87 % s'estiment « bien » ou « très bien » préparés dans ce domaine. En revanche, moins de la moitié indique avoir été formés à l'enseignement des compétences transversales (39 % en France contre 62 % dans l'UE) et au suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves (45 % en France contre 66 % dans l'UE). Les enseignants français se sentent également moins bien préparés sur ces dimensions (49 % contre 64 % pour les compétences transversales ; 46 % contre 65 % pour le suivi des apprentissages).

	Enseignants français...	
	... ayant abordé les contenus suivants en formation continue (1)	... exprimant un besoin élevé de formation sur les contenus suivants
Compétences pédagogiques des disciplines enseignées	81	10
Connaissance et maîtrise des disciplines enseignées	70	4
Connaissance des programmes scolaires	62	3
Pratiques d'évaluation des élèves	52	15
Compétences TICE	34	35
Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	32	47
Approches pédagogiques individualisées	31	28
Enseignement de compétences transversales	30	17
Gestion de la classe et du comportement des élèves	27	20

Tableau 5 : contenus abordés lors des activités de formation continue pour les enseignants du premier degré et besoins de formation exprimés, en %. Source : DEPP, 2024⁵¹. Champ : France, hors Mayotte et La Réunion, secteurs public et privé sous contrat.

Lecture : parmi les enseignants français exerçant en élémentaire qui déclarent avoir suivi une activité de formation continue au cours des douze derniers mois précédant l'enquête Talis 2018, 81 % déclarent avoir abordé les compétences pédagogiques des disciplines enseignées. Pourtant, seuls 10 % expriment un besoin élevé de formation dans ce domaine. À l'inverse, près d'un enseignant sur deux (47 %) déclare un besoin élevé de formation concernant l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, alors que seuls 32 % indiquent avoir abordé cette thématique dans le cadre de leur formation continue.

⁵⁰ DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2024, août 2024.

⁵¹ *Ibid.*

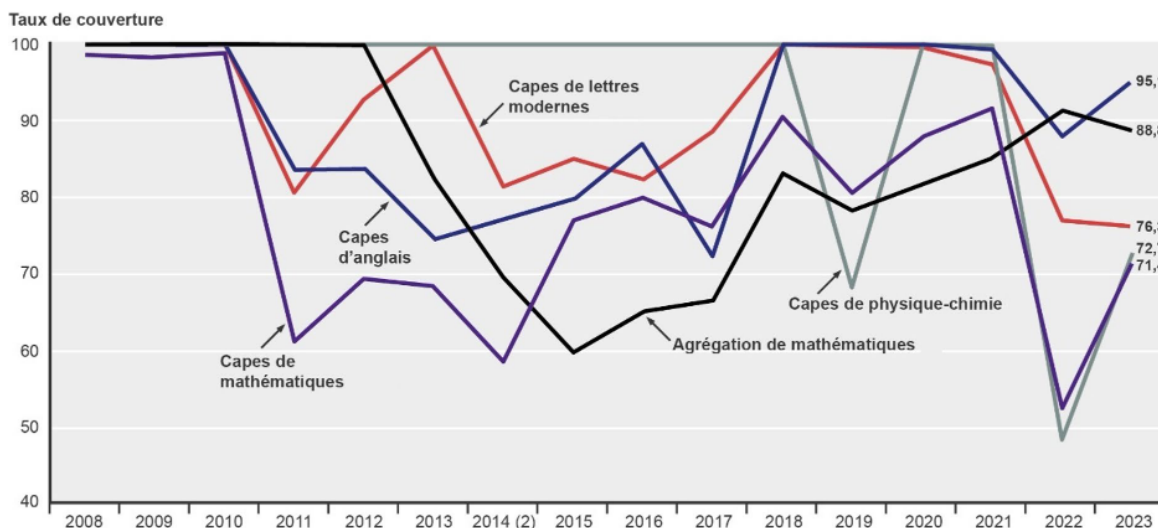


Figure 7 : évolution du taux de couverture aux concours externes selon les disciplines, en %. Source : DEPP, 2024⁵². Champ : France + Collectivités d'outre-mer (COM) + Nouvelle Calédonie.

Lecture de la figure : le taux de couverture, qui mesure la proportion de postes pourvus parmi les postes ouverts aux concours, met en évidence un affaiblissement de l'attractivité des concours de recrutement depuis 2008. En 2023, la baisse est particulièrement marquée pour le Capes de mathématiques, de lettres modernes et de physique-chimie. L'agrégation de mathématiques et le Capes d'anglais présentent des taux de couverture plus élevés en 2023 malgré d'importantes fluctuations entre 2008 et 2023.

⁵² DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2024, août 2024.

1.5 Une gouvernance très centralisée, mais dépourvue d'une stratégie claire et pérenne

Face à l'ensemble de ces problèmes, la réponse de l'institution reste globalement insuffisante, cumulant plusieurs difficultés structurelles :

- une absence de vision stratégique à long terme et de continuité sur les priorités établies, avec des réformes trop fréquentes et peu cohérentes, qui découragent les acteurs de terrain et freinent leur engagement ;
- une absence de stratégie concrète en faveur de l'équité dans l'éducation⁵³ ;
- un pilotage excessivement vertical et prescriptif, pas nécessairement adapté aux besoins du terrain, et qui laisse de très faibles marges de manœuvre locales ;
- un fonctionnement en silos et un manque de concertation, pouvant mener à des blocages dus aux incompatibilités de procédures entre différentes administrations (collectivités territoriales, réseaux médico-sociaux, Éducation nationale, etc.) ;
- une absence d'évaluation des dispositifs et de leurs effets.

Ce manque de planification pluriannuelle est particulièrement sensible dans la gestion de la carte scolaire, notamment en ce qui concerne les ouvertures et fermetures de classes, voire d'écoles, dans les territoires ruraux les moins peuplés (voir Tableau 6). La déprise démographique à venir en accentue encore les effets et la diminution du nombre d'élèves (environ 15 % d'élèves en moins dans le premier degré d'ici 10 ans⁵⁴) oblige à repenser l'organisation de l'École au-delà de la seule révision des cartes scolaires. Cette évolution appelle une approche concertée entre l'Éducation nationale, responsable de l'affectation des personnels, et les collectivités territoriales, qui gèrent notamment les

locaux, les transports et le temps périscolaire. Si des mécanismes de dialogue existent déjà, notamment dans le premier degré entre les services déconcentrés de l'Éducation nationale et les communes, ils demeurent souvent centrés sur les ajustements annuels de la carte scolaire. Les transformations démographiques à venir invitent à les faire évoluer vers une démarche d'anticipation, fondée sur une vision stratégique partagée des besoins éducatifs sur un temps long (au moins 10 ou 15 ans).

Le manque de planification pluriannuelle contribue également à l'absence de continuité de l'action publique en faveur de la mixité sociale et scolaire. Les politiques engagées demeurent ponctuelles et peinent à produire des effets durables (voir Tableau 7). De surcroît, certaines orientations récentes ont eu tendance à marginaliser cet enjeu dans les textes officiels tandis que les changements fréquents de ministres et de responsables académiques ont conduit à l'affaiblissement ou à l'abandon de plusieurs expérimentations prometteuses, faute de pilotage national durable.

Les personnels d'encadrement doivent concilier des attentes institutionnelles de plus en plus fortes avec la grande diversité des situations rencontrées sur le terrain. Cette évolution rend l'exercice de leurs missions plus difficile. La multiplication des tâches imposées, notamment administratives, alourdit leur charge de travail et renforce leur isolement dans l'exercice de leurs responsabilités.

Comme pour les enseignants, la formation initiale et continue des chefs d'établissement ne les préparent pas suffisamment à faire face à la complexité croissante de leurs missions et aux exigences de leur environnement professionnel. Par ailleurs, les règles de mobilité ne permettent pas toujours d'inscrire leur action dans un temps suffisamment long.

⁵³ La France est un des pays de l'OCDE qui présente le plus faible taux d'équité avec une corrélation élevée entre l'origine socio-économique et le parcours de formation initiale. Pour plus d'information, voir : [OCDE, Résultats de PISA 2022, volume I : L'état de l'apprentissage et de l'équité dans l'éducation, 2023](#).

⁵⁴ DEPP, Projections d'effectifs scolaires à horizon 2035, Note d'information n° 26.09, avril 2026.

Dans le premier degré, les fonctions de direction sont assurées par un professeur des écoles, nommé par le Directeur académique des services de l'Éducation nationale, bénéficiant d'une décharge d'enseignement dont l'ampleur peut varier. En vertu de la loi Rilhac⁵⁵, le directeur d'école exerce une autorité fonctionnelle sur l'ensemble des personnes présentes dans l'école pendant le temps scolaire, tout en restant placé sous l'autorité hiérarchique de l'inspecteur de l'Éducation nationale de circonscription. Cette organisation limite ses marges de

manœuvre pour fédérer la communauté éducative, interagir avec les collectivités territoriales, coordonner ses nombreux partenaires et conduire les projets collectifs⁵⁶. À l'instar du métier d'enseignant, les fonctions de personnel de direction connaissent une baisse de leur attractivité. Celle-ci se traduit notamment par une diminution du nombre de candidats aux concours de recrutement, dans un contexte de complexification des missions et d'alourdissement des responsabilités.

	Niveau préélémentaire	Niveau élémentaire	Total premier degré	Formations en collège y compris Segpa	Formations générales et technologiques en lycée	Formations professionnelles en lycée	Total second degré
Rural éloigné	20,2	19,9	20,0	22,6	28,3	13,1	22,2
Rural périphérique	21,9	21,5	21,6	24,8	28,7	16,0	24,6
Rural bourg	21,5	21,0	21,2	24,0	27,4	15,1	23,3
Rural périurbain	23,0	22,4	22,6	25,7	29,9	16,4	25,5
Total rural	21,7	21,3	21,4	24,5	28,3	15,3	24,1
Urbain petite ville	21,2	20,6	20,8	24,4	29,1	16,8	24,0
Urbain dense	22,6	21,9	22,1	25,6	30,3	18,1	25,5
Urbain très dense	22,2	21,3	21,6	25,6	30,7	19,0	25,9
Total Urbain	22,2	21,5	21,8	25,4	30,4	18,4	25,6
Total Public + Privé sous contrat	22,1	21,4	21,7	25,2	30,3	18,1	25,3

Tableau 6 : taille moyenne des classes selon la localisation de l'établissement à la rentrée 2023.

Source : DEPP, 2024⁵⁷. Champ : France, public + privé sous contrat, élèves du 1^{er} degré (hors ULIS) et du 2nd degré accueillis sous statut scolaire dans des établissements.

Lecture : les effectifs par classe sont généralement plus faibles dans les territoires ruraux que dans les territoires urbains. Ainsi, les effectifs moyens au collège varient de 22,6 élèves dans le rural éloigné à 25,7 élèves dans le périurbain, et de 20,0 à 22,1 élèves dans le premier degré entre le rural éloigné et l'urbain dense.

NB : En Outre-Mer, on compte environ 355 000 élèves du premier degré répartis sur 2 000 écoles et établissements⁵⁸. La Martinique et Mayotte comptent moins de 1 % de « petites » écoles⁵⁹.

⁵⁵ Loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école. Légifrance.

⁵⁶ Pour un état des lieux de la fonction de directeur d'école, voir : IGESR, Le pilotage pédagogique des écoles par les directeurs. Livret 1 : état des lieux et perspectives, rapport n° 23-24 082A, juillet 2024.

⁵⁷ DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2024, août 2024.

⁵⁸ Ministère de l'Éducation nationale, Territoires ultramarins, Éducol, avril 2026.

⁵⁹ DEPP, L'état de l'École 2025 : une analyse statistique du système éducatif, n° 35, novembre 2025 DEPP, L'état de l'École 2025 : une analyse statistique du système éducatif, n° 35, novembre 2025.

	Attractivité du collège	Refonte de la sectorisation scolaire	Ouverture/ fermeture d'établissements	Procédure de choix régulé	Montée alternée
Brest	✓		✓	✓	
Toulouse		✓	✓		
Montpellier	✓				
Redon				✓	
Saint-Malo		✓	✓		
Rive-de-Gier				✓	
Roanne		✓			
Nancy - 1				✓	
Briey				✓	
Lunéville				✓	
Nancy - 2	✓		✓	✓	
Arras		✓			
Clermont-Ferrand		✓			
Strasbourg - 1	✓				
Strasbourg - 2		✓			
Bischwiller					✓
Paris 18 - 1				✓	
Paris 18 - 2					✓
Paris 19				✓	
Paris 17		✓			
Castres	✓				
Noisy-le-Grand		✓			
Total (ensemble de l'échantillon)					
Nombre de sites	5	8	4	9	2
Nombre de collèges	15	24	16	22	4
Total (échantillon des collèges enquêtés)					
Nombre de sites	4	4	4	3	1
Nombre de collèges	12	12	16	10	2

NOTE : Les lignes grisées correspondent aux sites faisant partie de l'échantillon des collèges enquêtés.

Tableau 7 : typologie des actions engagées pour favoriser la mixité sociale. Source : CSEN, 2023⁶⁰.

Lecture : les expérimentations de mixité sociale conduites entre 2017 et 2021 reposent sur des actions variées. Le plus souvent il s'agit de procédures de choix régulé ou de refonte de la sectorisation scolaire.

2. Une démarche au service du débat public

Le constat est sans appel : le système éducatif français montre tant de signes d'essoufflement qu'une profonde transformation est nécessaire. Le chantier est immense et nécessite une large mobilisation et un certain consensus sur le projet.

Or, si l'École constitue un levier majeur de cohésion sociale, le rapport que chacun entretient avec elle est empreint de beaucoup de subjectivité et d'affect, façonné par son expérience d'élève et éventuellement de parent d'élève, d'enseignant, d'élus, etc. L'École concentre à la fois espoirs et craintes, idéaux collectifs et arrangements individuels, rencontres

déterminantes et expériences de rejet, rêves et frustrations, allant parfois jusqu'au ressentiment. Construire un projet commun qui surpasse ces perspectives sans les nier est un véritable défi qui nécessite une réflexion d'ensemble s'appuyant sur une méthodologie et des principes explicites.

2.1. Plaidoyer pour un débat public sur l'éducation

L'analyse menée par l'Académie des sciences fait émerger plusieurs orientations structurantes consensuelles pour faire évoluer durablement le système. Le présent rapport fait état des principales ambitions, ainsi que de propositions de mise en œuvre opérationnelles, susceptibles de susciter des discussions et d'appeler un

⁶⁰ CSEN, Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France, note n° 9, avril 2023.

débat contradictoire. Il met en évidence la nécessité d'une transformation globale du système, impliquant quelques arbitrages délicats.

Cette transformation doit **s'inscrire dans la durée**. D'une part, elle suppose, pour les personnels, les élèves et leurs familles, des évolutions de culture professionnelles et éducatives, allant vers une conception de l'éducation élargie au-delà de la seule transmission des savoirs, ainsi que des évolutions de posture, passant progressivement d'une logique disciplinaire et transmissive à des approches davantage centrées sur l'accompagnement des apprentissages.

Par ailleurs, elle nécessite des changements du cadre législatif et réglementaire. Le calendrier de mise en œuvre doit être anticipé et s'appuyer sur des étapes d'évaluation : le suivi de cohortes conduit à envisager une durée de transformation de l'ordre de 10 à 15 ans.

La réussite de cette transformation **repose sur une attention particulière portée aux acteurs de terrain**, qui sont à la fois les mieux placés pour appréhender les difficultés concrètes et les hétérogénéités territoriales du système, et aussi directement concernés par les évolutions envisagées. Si de nombreuses initiatives locales témoignent déjà de démarches d'expérimentation et d'adaptation, des interrogations, voire des réticences, peuvent également s'exprimer vis-à-vis de changements susceptibles de modifier les conditions d'exercice des métiers. La modification des statuts, en direction d'une plus grande responsabilité individuelle et collective, doit s'accompagner des évolutions correspondantes en matière de reconnaissance et de rémunération.

Enfin, cette transformation et les efforts qu'elle requiert doivent être **portés par l'ensemble de la société**. L'éducation conditionne l'avenir de notre pays sur le plan social, politique et économique, et ne peut pas être considérée comme relevant du seul champ des experts. Elle doit occuper une place centrale dans le débat public, notamment dans la perspective des prochaines élections présidentielle et législative, avec un relais essentiel des médias.

2.2. Principes structurants

Quatre principes structurants ont guidé la réflexion à l'origine de ce rapport. Trouvant leur origine dans le Code de l'éducation, ils invitent à repenser certains des principes d'organisation du système éducatif. Ils sont à la fois constitutifs de l'histoire et du fonctionnement de l'École et porteurs de réponses aux défis auxquels le système éducatif est aujourd'hui confronté.

L'élève au cœur du système⁶¹, une vision renouvelée de l'École inclusive

Le Code de l'éducation⁶² reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et que le système éducatif « veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans distinction ». L'École inclusive se fixe donc pour but d'éliminer toutes les formes de discrimination et de marginalisation au sein du système éducatif : il s'agit d'une École qui s'adapte et répond aux besoins de chacun, sans exception, et lui ouvre un avenir, qu'il soit notamment en situation de handicap, haut potentiel, allophone, avec des troubles d'apprentissage, en situation de fragilité sociale ou économique.

Repenser l'organisation de la scolarité afin de permettre la scolarisation de tous les élèves au sein de la même École ou d'un territoire n'est pas uniquement bénéfique aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle bénéficie à l'ensemble des élèves : la reconnaissance de la diversité humaine et des profils d'apprentissage instaure un sentiment de sécurité pour chacun, en garantissant à tous une place au sein de la communauté scolaire. Chaque élève y gagne en autonomie, en maturité, en citoyenneté. Les interactions sont riches et permettent à chacun de grandir, d'éprouver empathie et responsabilité. L'École peut ainsi devenir un lieu de vie partagé, d'apprentissages et de vivre-ensemble, qui contribue autant à l'accès au savoir et à la culture qu'au sentiment d'appartenance et à l'épanouissement de tous les élèves.

⁶¹ La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 indiquait dans son rapport annexe son objectif de « mettre l'élève au centre du système ». Pour plus d'informations, voir : [Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. Légifrance.](#)

⁶² Code de l'éducation, article L 111-1, version en vigueur depuis le 26 août 2021, [Légifrance.](#)

La mixité socio-scolaire, un fondement de l'École républicaine

La mixité est inscrite dans le Code de l'éducation⁶³⁶² comme un objectif du service public d'éducation. Elle touche au cœur du contrat social et constitue un pilier de l'École républicaine, en lien direct avec les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. Elle conditionne la capacité de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et, plus largement, de la société à faire coexister et réussir, dans les mêmes espaces éducatifs, des élèves d'origines sociales, culturelles et territoriales différentes, et, *in fine*, à construire des valeurs communes.

Les travaux de recherche démontrent l'existence des bénéfices multiples d'une mixité sociale et scolaire bien préparée. Parmi eux figurent :

- la réduction des préjugés et des stéréotypes sociaux et raciaux ;
- les conditions nécessaires pour « faire société et habiter le monde » ;
- le développement des compétences psychosociales (empathie, coopération, gestion des conflits) ;
- l'amélioration du climat scolaire et du bien-être des élèves ;
- l'élévation des ambitions scolaires des élèves issus de milieux défavorisés, par élargissement du champ des possibles notamment en termes d'orientation ;
- l'accroissement de la mobilité sociale à moyen et long terme.

Ces bénéfices concernent l'ensemble des élèves : tous y gagnent en ouverture, en diversité de points de vue et en compréhension de la société réelle. Les élèves bénéficient ainsi d'environnements favorables à des apprentissages plus équitables, plus riches, plus mobilisateurs, source de bien-être, de réussite scolaire et de mobilité sociale.

Une institution agile et robuste pour faire face aux défis du monde contemporain

Éduquer des citoyens, riches de leur diversité et capables de faire société ensemble, est un défi d'autant plus exigeant que la société connaît des transformations rapides. Le changement

climatique et les menaces sur la biodiversité appellent une transformation globale des modes de vie. Ce défi environnemental, combiné à des fortes tensions géopolitiques, contribue à renforcer l'incertitude et l'anxiété, en particulier chez les jeunes. La santé mentale constitue à cet égard un enjeu croissant en France.

Par ailleurs, l'essor rapide du numérique et, en particulier, de l'IA, transforme profondément les rapports aux savoirs, les pratiques pédagogiques, les modes d'apprentissage, le monde du travail et, ainsi, plus largement, les relations entre l'École, les élèves et les familles.

Dans ce contexte de transformations rapides et d'incertitudes, l'École joue un rôle essentiel pour préparer les jeunes. Au-delà de l'acquisition des connaissances, elle doit contribuer au développement de capacités permettant de faire face à l'incertitude, de s'adapter aux changements et d'agir face aux situations nouvelles et complexes. Dans cette perspective, le concept de robustesse, issu de l'étude du vivant et largement mobilisé dans la recherche scientifique, propose une alternative à la performance individuelle. Il repose sur cinq piliers, qui peuvent être déclinés dans le cadre éducatif de la façon suivante :

- la redondance : multiplier les approches pour construire des savoirs solides et cohérents ;
- la diversité : mobiliser les talents de chacun pour développer une intelligence collective ;
- l'adaptabilité : expérimenter, évaluer, ajuster, recommencer et apprendre de ses erreurs ;
- la résilience : ne pas se décourager face aux difficultés et savoir rebondir ;
- le temps long : cultiver la patience et privilégier une construction durable plutôt qu'une efficacité ponctuelle.

Le principe de subsidiarité et le pari de la confiance

Le développement d'une telle agilité constitue un défi majeur pour un système éducatif de l'ampleur de l'Éducation nationale. La taille de l'institution, son organisation centralisée et

⁶³ Code de l'éducation, article L 111-1, version en vigueur depuis le 26 août 2021, Légifrance.

hiérarchique ainsi que le cadre prescriptif qui structure son fonctionnement limitent ses capacités d'adaptation et d'innovation locale, qui sont davantage développées dans d'autres systèmes éducatifs plus décentralisés. La pertinence d'un pilotage historiquement centralisé se heurte à la diversité des réalités des territoires en termes de démographie et d'organisation spatiale. Un changement de culture est nécessaire au profit d'une autonomie encadrée et évaluée et de plus de responsabilité individuelle et collective.

La réflexion portée par ce rapport s'appuie sur le principe de subsidiarité ainsi que sur une confiance renouvelée dans les acteurs de terrain. Elle a pour objectif de proposer un cadre national qui facilite, encourage et soutienne des initiatives, capables de proposer des réponses adaptées à chaque bassin éducatif. De telles initiatives existent déjà, elles sont nombreuses et profondément transformatrices.

2.3. Cinq clés de transformation

Le travail conduit depuis deux ans permet d'identifier cinq lignes de force pour repenser le système éducatif (voir Figure 8).

Prendre en compte la singularité de chacun au sein d'un collectif, dans le respect de la diversité des cultures, des appétences, des besoins

Cette approche est la condition d'une École véritablement inclusive où chaque élève reçoit une scolarisation adaptée, tant dans les apprentissages que dans les dimensions éducatives de sa scolarité. La diversité est un facteur de richesse pour le fonctionnement du système éducatif. Elle s'exprime dans la classe, à travers l'hétérogénéité des élèves et la différenciation pédagogique, mais aussi au sein des équipes enseignantes, dont la pluralité des profils et des expériences, comme la diversité sociale et culturelle, constitue une ressource à part entière.

Favoriser l'émergence de collectifs

Valoriser la diversité suppose de promouvoir des formats d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent la coopération plutôt que les comparaisons et la compétition. Ce changement culturel est profond et doit s'opérer à tous les niveaux. Il repose sur un fonctionnement plus

collectif renforçant la cohésion et la motivation des équipes enseignantes et, plus largement, des équipes éducatives associant l'ensemble des personnels, et incluant notamment du personnel médico-social.

Faire confiance et responsabiliser les acteurs

La création de collectifs doit faire émerger une communauté éducative, associant les familles et les acteurs éducatifs du territoire. Le travail collectif permet une plus grande capacité de réflexion et d'innovation pour s'adapter aux réalités locales, tout en renforçant la stabilité et la pérennité des actions conduites. Dans cette perspective, le projet d'école, pour le premier degré, ou d'établissement, pour le second degré, constitue un outil essentiel pour passer d'une culture de la prescription à une culture de la responsabilité, dans un cadre national assurant l'égalité et la transparence du service public.

Diversifier les compétences pour répondre aux enjeux contemporains

La gouvernance partagée et l'adaptabilité supposent une révision des missions des enseignants et des chefs d'établissement personnels d'encadrement, ainsi que le développement de compétences *ad hoc*. Dans ce cadre, tous les personnels doivent bénéficier de formations continues, collectives et contextualisées, à initiative locale. Ces formations doivent s'appuyer sur la recherche et s'inscrire dans la durée en intégrant des dimensions inter-catégorielles.

Cette réflexion sur la diversification des compétences et leur mise en œuvre effective concerne également les élèves. Elle porte un triple enjeu :

- la motivation et l'estime de soi ;
- l'ouverture sur l'ensemble des formations ;
- la préparation à la vie citoyenne.

Relâcher les contraintes de temps

L'élargissement des missions confiées à l'École ne peut se traduire par une accumulation continue des attendus, au risque de contraindre toujours plus le temps disponible, de densifier les programmes et d'alourdir la charge de travail des enseignants. Le temps de l'enfant, dans ses dimensions scolaire et périscolaire, doit être repensé de façon globale et concertée. Dans un

souci d'égalité, il doit inclure, pour tous les élèves, les temps dédiés aux devoirs et aux activités sportives, culturelles et citoyennes. Cette évolution implique également une redéfinition des services des enseignants. Ceux-ci doivent intégrer explicitement l'accompagnement individuel des élèves, la supervision de projets, le

travail collectif au sein de l'établissement, en contrepartie d'une réduction du temps consacré aux enseignements en classe. Une telle transformation suppose d'accompagner par la formation l'évolution des pratiques professionnelles.

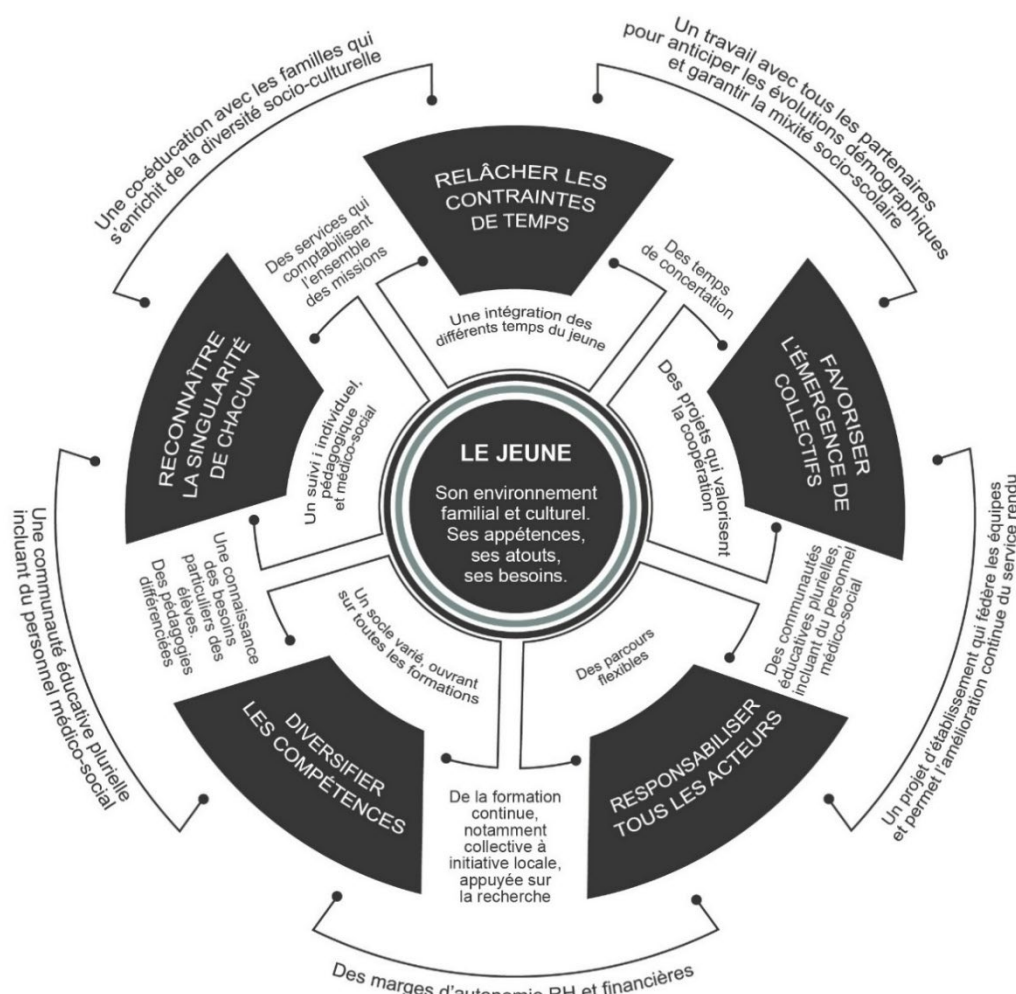


Figure 1 : cinq clés de transformation, à décliner pour les élèves, les enseignants et au niveau des établissements.

3. Un cap de transformation

Fortes des principes structurants et des clefs de transformations préalablement définis, les commissions de travail ont établi un cap à suivre pour la transformation du système éducatif. Articulant trois dimensions complémentaires, il permet de prendre en compte l'ensemble des acteurs du système et les organisations qui les associent.

3.1. Une proposition éducative centrée sur les jeunes, plus cohérente et plus concertée

Prendre en compte la diversité des élèves de manière bienveillante suppose d'évoluer d'un système scolaire normatif, dans lequel le jeune doit s'adapter à un cadre rigide prédéterminé, vers un modèle flexible, centré sur le développement de chaque jeune. Cette bienveillance doit se conjuguer avec l'exigence qui permet aux jeunes de sortir de leur zone de confort et de grandir.

Les cinq axes fondamentaux suivants constituent un guide pour structurer la transformation du système scolaire et évaluer sa mise en œuvre.

Organisation du temps de l'enfant et des enfants

La France se distingue par un temps scolaire très concentré : peu de semaines travaillées, peu de jours par semaine, mais des journées très longues, surtout pour les élèves contraints par les temps de transport⁶⁴.

Le temps de l'enfant doit être organisé de façon cohérente et concertée, en respectant le rythme biologique associé à son âge et ses capacités d'apprentissage (voir encadré « Rythmes scolaires »). L'École est à la fois un lieu d'apprentissage, un espace de vie, de socialisation et de coopération. La continuité du temps dans l'École doit être organisée à partir d'une perspective globale, de l'entrée du matin à la sortie le soir. Les temps de récréation et de pause déjeuner sont des temps essentiels pour donner à chaque élève le sentiment d'appartenance à une communauté. Une attention particulière est portée à la bonne inclusion des élèves en situation de handicap sur ces temps hors classe.

Les prises en charge thérapeutiques des élèves sont organisées au sein de l'École afin de favoriser leur accessibilité pour les élèves et leurs familles et de faciliter la coordination entre les professionnels de l'éducation, de la santé et du secteur médico-social. Cette question de l'accessibilité des soins est particulièrement prégnante aujourd'hui en milieu rural et en Outre-Mer. Lorsque les besoins de l'élève le justifient, cet accompagnement doit pouvoir se mettre en place dès l'école maternelle, afin d'améliorer les bénéfices sur le développement et les apprentissages de l'élève au fil des années. Dans ce contexte, la médecine scolaire doit trouver une place essentielle, avec notamment une infirmerie ouverte sur l'ensemble du temps scolaire. Des équipes pluridisciplinaires (orthophoniste, ergothérapeute, psychomotricien, kinésithérapeute, éducateur spécialisé, etc.) doivent pouvoir être mobilisées à l'École en fonction des besoins de chaque élève.

⁶⁴ Pour plus d'informations sur l'enseignement primaire voir : [Cour des comptes, L'enseignement primaire : une organisation en décalage avec les besoins de l'élève, rapport public thématique, mai 2025.](#)

Encadré - Rythmes scolaires

Le rapport de la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant (novembre 2025)⁶⁵ préconise une évolution de l'organisation du temps scolaire fondée sur plusieurs principes :

- adapter les rythmes hebdomadaires pour tenir compte de la chronobiologie⁶⁶ (et des éventuels temps de transport) ;
- accorder une attention particulière aux temps de vie quotidienne (repas, éducation physique, repos), essentiels à la santé physique et mentale des élèves, et à une école plus inclusive ;
- diversifier les temps scolaires (durée et forme) pour favoriser la concentration et l'engagement des élèves ;
- alléger les programmes pour limiter la pression sur les élèves et les enseignants ;
- renforcer la coordination des différents acteurs dans le cadre d'un projet éducatif de territoire.

Afin de réduire les inégalités sociales et territoriales, tout en préservant un véritable temps libre pour les enfants, le temps consacré aux devoirs individuels et aux activités extrascolaires doit également être intégré à l'emploi du temps des élèves.

Cette harmonisation des temps de l'enfant, nécessaire à leur bien-être, est particulièrement cruciale pour les enfants en situation de handicap ou à besoins spécifiques, dont les prises en charge médico-sociales peuvent être particulièrement exigeantes.

La mise en œuvre de ces principes doit être articulée avec une évolution des obligations réglementaires de service des enseignants, reposant sur une diminution du temps d'enseignement disciplinaire en classe entière au profit d'un accompagnement renforcé en petits groupes (voir encadré « Obligations réglementaires de service »).

Dans le premier degré, cette évolution suppose relativement peu de modifications organisationnelles. Elle implique principalement le recours à des intervenants extérieurs pour l'animation d'activités culturelles, sportives, artistiques et citoyennes pendant le temps de travail collectif des enseignants, ainsi que, ponctuellement, pour le soutien de certains ateliers ou projets en petits groupes. Ceci génère néanmoins une charge, organisationnelle et financière, notamment pour les communes rurales, qui nécessite une péréquation nationale.

Dans le second degré, cette organisation implique une concertation accrue entre les professeurs, et possiblement la trimestrialisation de certains cours.

Le financement des activités extrascolaires intégrées à l'emploi du temps est à la charge des collectivités territoriales. Les collectivités consacrent environ 5 Md€ par an aux services annexes de l'enseignement (notamment restauration, scolaire, activités éducatives et culturelles)⁶⁷. Garantir à tous les enfants un accès à une offre périscolaire de qualité suppose un investissement complémentaire de 2 à 3 Md€ par an à répartir entre les collectivités et l'État dans la mesure où il crée une nouvelle obligation pour les collectivités.

⁶⁵ CESE, *Rapport de la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant*, novembre 2025.

⁶⁶ Pour plus d'informations sur les liens entre sommeil, apprentissages et rythmes scolaires, voir : Mazza, S. (dir.), *Mieux dormir pour mieux apprendre : synthèse de la recherche et recommandations*, CSEN, mars 2022.

⁶⁷ Données communiquées par la Direction générale des collectivités locales (DGCL).

Socle commun de compétences et évaluation

L'École doit permettre à tous les enfants d'acquérir des connaissances et des compétences cognitives, techniques et sociales. Celles-ci doivent leur permettre de devenir des citoyens libres et éclairés, capables de vivre ensemble, et d'acquérir une culture commune riche de leur diversité. Elles doivent aussi permettre d'accéder aux trois voies du lycée, aux autres filières possibles et à une formation professionnalisante, afin de favoriser une orientation choisie et de garantir l'égalité des parcours.

Le « socle commun des connaissances, de compétences et de culture » a progressivement élargi le champ des apprentissages scolaires, en intégrant savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir à l'École⁶⁸. Redéfinir un tel socle est néanmoins un défi important dans un monde en mutation rapide, marqué par l'essor de l'IA et l'émergence de nouveaux métiers⁶⁹.

Les nombreuses études prospectives menées par des organismes nationaux et internationaux doivent nourrir la refonte des *curricula*⁷⁰. Parmi les compétences identifiées, figurent les suivantes :

- aptitude à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans différentes langues, lire, compter, raisonner ;
- esprit scientifique, curiosité, ouverture au monde ;
- compétences artistiques, scientifiques et culturelles (littérature, histoire, géographie, dessin, musique, mathématiques, sciences, etc.) ;
- compétences techniques (électricité, mécanique, outils informatiques, etc.) ;
- compétences pratiques (nage, cuisine, jardinage, etc.) ;
- compétences physiques ;
- compétences psychosociales (connaissance de soi, autoévaluation, choix responsables, régulation des émotions, relation aux autres, etc.).

L'évaluation individuelle des compétences des élèves doit être repensée pour être centrée sur les progrès individuels, les compétences et non plus sur un classement fondé sur les notes, *a fortiori* sur des moyennes qui occultent les trajectoires individuelles. Tous les élèves doivent être évalués à la fois sur leurs acquisitions académiques et sur leurs compétences collaboratives, dans un objectif de formation humaine. Au second degré, une attention particulière doit être portée à la valorisation des compétences sociales et d'engagement.

Les élèves avec des besoins éducatifs particuliers doivent bénéficier de plans individuels d'apprentissage dont la mise en œuvre est évaluée tout au long de l'année et peut donner lieu à une révision en cas de besoin. Ces plans individuels incluent des objectifs portant sur les apprentissages académiques, mais aussi sur le développement de compétences sociales. L'équipe éducative dispose de temps à la rentrée pour assurer le passage de relais avec les enseignants de l'année précédente. Au fil de l'année sont organisées des réunions de groupes opérationnels pour veiller à la bonne mise en place du plan éducatif individualisé. L'articulation, l'adaptation et l'évaluation de la scolarité se construit avec les familles sur un temps long (outils d'échanges et de suivi). En cas de besoin, l'individualisation des attendus permet de considérer le redoublement. Ce dernier doit rester exceptionnel, afin de permettre à chaque jeune de grandir avec sa classe d'âge et nouer des relations d'amitié de long terme. La mise en œuvre d'évaluations adaptées, différenciées et basées sur la progression permettent au plus grand nombre d'élèves de suivre une scolarité avec leurs pairs. Les évaluations des élèves avec des besoins éducatifs particuliers se font sur la base des objectifs définis dans le plan individuel, y compris pour les examens d'État (brevet des collèges et baccalauréat). Lorsque la validation d'un diplôme n'est pas envisageable, des attestations de compétences scolaires et psycho-sociales peuvent être mises

⁶⁸ Le socle commun a été fondé sur la rénovation des programmes promue par l'OCDE et reprend en partie le cadre des huit compétences clés défini par l'Union européenne. Voir : [Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Recommandation du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie \(2006/962/CE\), Journal officiel de l'Union européenne, décembre 2006.](#)

⁶⁹ Dont on estime qu'ils occuperont la moitié des actifs d'ici une dizaine d'années.

⁷⁰ Ou programmes scolaires.

en place : elles valident un travail commun et une culture commune pour les futurs citoyens, avec des attendus et des modalités d'évaluation adaptées à chacun en fonction de ses besoins.

Pédagogies actives et adaptées

Les élèves doivent disposer des moyens et de la légitimité nécessaire pour pouvoir être non seulement acteurs, mais également auteurs de leur parcours. Ils doivent pouvoir participer à son élaboration et contribuer à l'orientation et l'évolution de leur trajectoire scolaire, afin de nourrir leur motivation, de développer leur sentiment de compétence et d'adapter le rythme et le contenu des apprentissages. Les pédagogies qui s'appuient sur la recherche et s'adaptent aux besoins des élèves ainsi qu'aux spécificités de leur territoire participent à cette responsabilisation des élèves et leur donnent du pouvoir d'agir. Essaimer ce type de fonctionnement reste un défi, même s'il est régulièrement relevé avec succès, à l'initiative d'équipes éducatives, notamment dans les établissements innovants, et aussi dans des classes ordinaires.

Diverses pratiques permettent d'éduquer au choix et au travail en autonomie dès le plus jeune âge :

- plans de travail, projets, travail en transversalité pour décroïsonner et créer du sens ;
- enseignements optionnels, basés sur des choix accompagnés et dont les enjeux sont explicités ;
- pratiques coopératives, coéducation, ateliers de réflexion philosophique, prise en compte de la parole des élèves, etc. ;
- temps d'expression libre ;
- ouverture au monde et préparation de l'orientation, en lien avec les familles.

Une évolution des pratiques apparaît nécessaire afin de passer d'un enseignement centré sur les contenus à un enseignement davantage centré sur les situations d'apprentissage et l'activité des élèves. La pratique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) pour tous peut être un point d'appui important pour mettre en avant des pratiques pédagogiques et

d'évaluation adaptées. L'enseignant doit s'assurer que le déroulement de son cours permettra à chaque élève de contribuer, en fonction de ses possibilités, à l'acquisition collective d'une compétence. L'enseignement doit poursuivre deux valeurs : **l'apprentissage (savoir) et le vivre ensemble (citoyenneté).**

L'usage du numérique est déployé, afin de mettre à disposition des moyens de compensations simples et aisés, permettant notamment de limiter la prise de notes laborieuse pour certains élèves (Cloud avec cours en ligne, dictée vocale avec micro silencieux, etc.).

Dimension collective et coopérative⁷¹

La dimension collective enrichit le parcours de chaque élève en l'exposant à la diversité, plutôt qu'en imposant des trajectoires uniformes. Elle favorise aussi la reconnaissance et la valorisation des contextes culturels propres à chaque élève.

Cette dimension collective et coopérative, aujourd'hui encore trop peu développée, est l'une des missions essentielles de l'École qui se doit de faire grandir les jeunes ensemble, quelles que soient leurs différences (origine, culture, religion, situation socioéconomique, etc.), dans le respect de chacun. Elle doit également les préparer à une vie professionnelle qui fait appel très souvent au travail d'équipe, et construire le commun et la fraternité qui sous-tendent la démocratie et la devise républicaine.

Elle peut prendre des formes très diverses :

- travail en projets, en complément d'un enseignement fondé sur l'explicitation, permettant à chacun de s'approprier les concepts de base et les codes de l'École ;
- temps de débat (philosophique, citoyen) ;
- sports collectifs ;
- évaluations, favorisant la coopération plutôt que la compétition ;
- conseils coopératifs (vie de classe, gestion des conflits, etc.) ;
- représentation au conseil d'école (participation à la réflexion sur les locaux, la restauration, etc.).

⁷¹ Pour plus d'informations sur le travail collaboratif, voir : [France Éducation international. Travailler en collaboration à l'école. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 90, septembre 2022.](#)

Attention aux élèves en situation de vulnérabilité⁷²

Une attention prioritaire doit être accordée aux enfants en situation de vulnérabilité (élèves en situation de handicap, élèves allophones ou issus de familles éloignées de la culture scolaire, élèves fragiles psychologiquement, tout élève présentant un besoin spécifique ponctuel ou durable, etc.) afin de garantir la même ambition pour tous et d'éliminer toutes formes de discrimination et de marginalisation. Tout élève peut avoir un besoin éducatif particulier à un moment de son parcours et les réponses apportées aux élèves vulnérables bénéficient souvent à tous. Cette exigence doit être portée tant dans l'école publique que dans l'école privée sous contrat, puisqu'elles assurent conjointement la mission de service public d'éducation.

Les démarches partenariales éducatives développées dans les quartiers Politique de la Ville⁷³ (« cités éducatives ») et en zone rurale (« territoires éducatifs ruraux ») montrent l'intérêt

d'une coordination entre temps scolaire, périscolaire et actions de cohésion sociale mobilisant État, collectivités territoriales et Éducation nationale.

La cohérence de la proposition éducative et l'implication de tous les acteurs - y compris les familles - sont en effet les clés pour la réussite de tous les élèves :

- suivi pédagogique collectif et individuel par un adulte référent ;
- suivi médico-social (avec une vigilance particulière portée à la santé mentale dès l'école maternelle) ;
- prise en compte des besoins spécifiques de tous les élèves, en lien avec les familles ;
- valorisation de l'environnement familial et culturel des jeunes et des compétences acquises hors de l'École ;
- devoirs faits sur le temps scolaire ;
- Propositions culturelles, sportives et citoyennes pour tous.

Encadré - Conception universelle des apprentissages⁷⁴

Une loi intitulée "l'École pour tous" vise à permettre l'opérationnalisation de l'article L 111-1 du Code de l'éducation⁷⁵ en déployant le principe de conception universelle de l'apprentissage. L'inscription de cette obligation dans la loi la rend opposable et permet de lutter contre les pratiques discriminatoires. La situation actuelle du service public de l'éducation oblige en effet à un changement de paradigme : l'accessibilité universelle de l'apprentissage doit devenir un principe structurant de l'organisation scolaire.

La conception universelle de l'apprentissage vise à permettre à l'ensemble des élèves de grandir et apprendre ensemble dans la même classe. Dans cette perspective, elle impose la disparition progressive et programmée des établissements spécialisés, tels que les instituts médico-éducatifs (IME), les instituts médico-professionnels (IMPRO), et des dispositifs et structures qui de facto entretiennent l'exclusion, notamment les classes de Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les dispositifs Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) : les élèves grandissent et apprennent ensemble dans la même classe.

Au fur et à mesure de cette évolution, les enseignants concernés rejoignent les équipes éducatives des établissements scolaires : comme chez certains de nos voisins européens (Italie, Espagne) et dans l'esprit des Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASSED), des enseignants spécialisés viennent en appui de leurs collègues en co-intervention ou lors d'aménagements spécifiques. Le nombre d'enseignants d'appui est déterminé en fonction du nombre d'élèves à besoins particuliers.

⁷² Pour plus d'informations, voir : Berenguier T., *La préférence française pour les inégalités : repenser l'éducation prioritaire comme projet de société*, Fondation Jean-Jaurès, septembre 2024.

⁷³ Pour plus d'informations, voir : SIG Politique de la Ville.

⁷⁴ Pour plus d'informations sur l'inclusion et le handicap à l'École, voir : France Éducation international. *Accueillir tous les enfants à l'école : la question de l'inclusion*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 78, septembre 2018 et France Éducation international. *L'expérience du handicap à l'école*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 92, avril 2023.

⁷⁵ Code de l'éducation, article L 111-1, version en vigueur depuis le 26 août 2021, consultable sur Légifrance.

Pour des situations de pathologies très lourdes nécessitant des soins importants tout au long de la journée, des établissements et services médico-sociaux (ESMS), plus médicalisés et permettant la meilleure scolarisation de ces élèves avec leurs camarades, sont implantés dans quelques établissements classiques (un par région ou grande ville). Dans ce cadre, le recrutement d'environ 20 000 professionnels supplémentaires représente un coût estimé à 1,2 Md€ par an. Ce renforcement permettrait notamment de mieux répondre aux besoins de santé, d'accompagnement et de prévention au sein de l'École.

Une réorientation progressive des moyens actuellement consacrés aux AESH est proposée au profit des enseignants de soutien. Ceux-ci pourraient être recrutés selon plusieurs voies : filière spécifique en formation initiale, intégration d'enseignants spécialisés issus du secteur médico-social, ou encore reconversion, après une formation adaptée et une reconnaissance de l'expérience professionnelle d'AESH volontaires. La généralisation du Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI) pour les enseignants contribuerait à assurer leur formation.

À l'instar du modèle italien, ces enseignants de soutien apportent un appui pédagogique aux enseignants, interviennent en co-enseignement dans la classe, au bénéfice de l'ensemble de ses élèves et non seulement d'un élève avec des spécificités d'apprentissage. Les enseignants de soutien ont la charge de la coordination du plan d'éducation individualisé des élèves en situation de handicap, et assurent l'interface avec la famille et les intervenants du médico-social. Leur statut d'enseignant leur permet d'intervenir pleinement au sein de l'équipe pédagogique et de favoriser la mise en œuvre des adaptations nécessaires.

Le nombre d'enseignants d'appui dans chaque établissement est adapté au nombre d'élèves à besoins particuliers qui y sont scolarisés. Les élèves en situation de handicap lourd bénéficient du soutien spécifique d'un enseignant d'appui qui demeure néanmoins au service de l'ensemble de la classe. Lorsque des élèves présentant un handicap lourd sont scolarisés dans une classe, les effectifs maximaux de celle-ci sont ajustés en conséquence.

Encadré - Santé mentale⁷⁶

Enjeu majeur de santé publique notamment chez les jeunes, la santé mentale a été déclarée grande cause nationale en 2025 et 2026⁷⁷. Si les problèmes relationnels, en partie liés à un mauvais usage des réseaux sociaux, sont au cœur de ce mal-être, l'École elle-même constitue souvent une source majeure d'anxiété, parfois renforcée par la logique de compétition et les pressions familiales. Repenser la manière d'enseigner dès la maternelle permet de favoriser une santé mentale positive et d'intervenir pour éviter la rupture. Le *care*, entendu comme l'attention portée aux élèves et aux conditions de leur engagement, passe également par les apprentissages et la manière de les installer et de les évaluer.

Par ailleurs, l'École doit être partie prenante de la prévention, du diagnostic et de l'accompagnement des troubles de la santé mentale. Cet engagement se décline d'une part dans des actions à destination des élèves. Les campagnes de sensibilisation développées autour des problématiques de harcèlement doivent inclure également une information sur les addictions, les troubles alimentaires, les troubles du sommeil, les troubles anxieux, les troubles schizophréniques. La mise en place d'un suivi des élèves individuel ou en petit groupe permet par ailleurs de tisser des relations de confiance avec les éducateurs, et de faciliter l'écoute et le dépistage d'éventuels troubles.

⁷⁶ L'enquête nationale « Enabee », menée auprès des enfants scolarisés de 3 à 11 ans, met en évidence l'importance des enjeux de santé mentale dès l'enfance et la nécessité de renforcer les actions de prévention, de repérage et d'accompagnement. Voir : Santé publique France, *Enabee : étude nationale sur le bien-être des enfants*, juin 2026.

⁷⁷ Pour plus d'informations, voir : Ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles, *La santé mentale, Grande Cause nationale 2025*, mars 2025.

Cette vigilance des enseignants - et plus généralement des équipes éducatives- nécessite une formation préalable. Celle-ci pourrait, par exemple, prendre la forme d'un module « secourisme en santé mentale » intégré à la formation initiale, incluant le repérage de signaux faibles, écoute bienveillante, ressources permettant d'orienter les jeunes vers les dispositifs d'urgence, les lieux d'accueil (maisons des adolescents, point accueil-écoute jeunes, et les réseaux de pair-aidance). La mobilisation des équipes éducatives doit être soutenue par la présence au sein des établissements d'équipes médico-sociales, et en particulier de psychologues en nombre suffisant.

Encadré - Place des familles

En dépit de la circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013⁷⁸ appelant à renforcer la coopération entre les parents et l'École dans les territoires, les familles demeurent insuffisamment intégrées à la communauté éducative, en particulier dans les établissements publics et surtout dans le second degré. Si des représentants des parents siègent dans les différentes instances de ces établissements, leur représentativité reste souvent limitée en raison de forts biais socio-culturels et leur participation demeure largement cantonnée aux espaces institutionnels, sans véritable implication dans la vie des classes ou la réflexion pédagogique.

Pourtant, la recherche « Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation » menée par l'association ATD Quart Monde⁷⁹ montre que la co-éducation constitue un levier important de réussite scolaire, notamment pour les enfants dont les familles sont les plus éloignées de la culture scolaire. Tisser ces liens fait partie intégrante de la mission de l'École et doit être reconnue explicitement dans les obligations de services des enseignants et des personnels d'encadrement.

Les familles entretiennent des rapports différenciés à l'École, liés à leurs parcours sociaux, culturels et linguistiques. Afin de reconnaître et valoriser cette diversité des cultures familiales, les établissements doivent aménager des espaces et des temps d'accueil, d'écoute et d'échange, en portant une attention particulière aux familles éloignées de l'institution scolaire. Les savoirs, les expériences et les pratiques éducatives familiales peuvent également être valorisées dans une logique de co-éducation.

Cette ouverture nécessite également de permettre de façon ponctuelle la présence des parents dans les classes, soit dans une simple perspective d'observation, soit pour des interventions culturelles ou en lien avec les métiers. L'ensemble de ces pratiques implique de former les équipes éducatives à la connaissance de la diversité, à la compréhension des inégalités sociales de rapport à l'École, et aux pratiques de dialogue avec les familles.

La réussite scolaire repose largement sur la maîtrise de normes souvent implicites : langage et comportements scolaires attendus, exigences pédagogiques ou stratégies d'orientation. L'explicitation de ces codes constitue donc un levier essentiel de l'égalité des chances. Les attendus scolaires doivent être formulés dans un langage clair, accessible et exempt de jargon administratif (notamment acronymes). Les guides pratiques et outils numériques doivent être multilingues, notamment en Outre-Mer où les langues régionales sont les langues premières. Les établissements gagneraient également à proposer des temps dédiés au décryptage du fonctionnement de l'École et de ses codes.

Dans cette même logique de réduction des inégalités, les devoirs personnels sont réalisés à l'École, et non plus à la maison, avec un encadrement visant à limiter les écarts liés aux conditions matérielles et à l'accompagnement dont bénéficient les élèves. Les familles doivent par ailleurs être mieux

⁷⁸ Pour plus de détails, voir : Ministère de l'Éducation nationale, Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, circulaire n°2013-142, novembre 2013.

⁷⁹ Pour plus de détails, voir : Campoli, C. et Grard, M-A., Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation : la recherche CIPES, Revue Quart Monde 2025/4, n° 276 | 2025/4, juin 2026.

accompagnées dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, notamment grâce à des guides pratiques et à des ressources numériques. Enfin, une information plus claire sur l'offre éducative, en particulier sur les formations de la voie professionnelle, encore largement méconnues des élèves et de leurs familles, est indispensable pour permettre à chacun d'exercer des choix éclairés.

3.2. Une communauté éducative plus porteuse

Pour permettre à l'École de porter cette ambition éducative et renforcer durablement l'attractivité du métier d'enseignant, le statut, la reconnaissance, les missions et les conditions d'exercice doivent évoluer. Cela suppose de prendre en compte l'intégralité des missions que les enseignants assument, et ainsi d'intégrer l'ensemble des activités nécessaires à l'exercice du métier, au-delà des seules heures de « face-à-face pédagogique », dans les obligations réglementaires de service, et d'intégrer pleinement les approches disciplinaires et transversales.

Les pistes proposées ci-après visent à guider cette transformation et à évaluer sa mise en œuvre. Le suivi des évolutions devra se faire dans le cadre d'un système inspiré des logiques d'amélioration continue (engagement des équipes, audits par des pairs formés, etc.) ; le référentiel « Qualiopi »⁸⁰ peut constituer une ressource intéressante pour cela. Des indicateurs pourront être mobilisés, et certains sont proposés par la suite à titre d'exemples.

Du temps dédié pour toutes les missions

Le temps consacré aux différentes missions doit être significatif et cohérent afin de permettre un véritable investissement et garantir le bien-être des enseignants au travail. Il doit être comptabilisé et inscrit dans les obligations réglementaires de service.

Celles-ci doivent notamment comporter :

- du temps dédié chaque année à la formation, garanti par l'organisation de dispositifs de relais et de remplacement réellement efficaces ;
- du temps et un cadre pour le développement professionnel (évaluations, axes de progrès, choix de formations individuelles) en l'inscrivant dans une évolution professionnelle valorisée et valorisante ;
- du temps hebdomadaire et des espaces pour les pratiques collaboratives et le dialogue entre pairs au sein de l'établissement ;
- du temps et des outils pour mettre en place des pratiques pédagogiques transversales (expérimentation, recherche, projets, etc.) et partenariales (collectivités territoriales, associations, services du rectorat, etc.) ;
- du temps pour l'accompagnement personnalisé des élèves ;
- du temps pour le dialogue avec les familles.

S'agissant des enfants à besoins éducatifs particuliers, l'équipe éducative dispose notamment, dès la rentrée, de temps spécifiques consacrés à la définition du plan éducatif individualisé pour chaque enfant concerné, avec un suivi pluriannuel permis par un relais avec les enseignants de l'année précédente. Au fil de l'année, sont organisées des réunions de groupes opérationnels pour veiller à sa bonne mise en place, avec la participation des familles. L'articulation, l'adaptation et l'évaluation de la scolarité se construisent avec les familles sur un temps long (outils d'échanges et de suivi).

⁸⁰ Pour plus de détails, voir : [Ministère du Travail et des Solidarités, Référentiel national qualité - Guide de lecture « Qualiopi », 2024.](#)

Encadré - Obligations réglementaires de service

Une modification du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008⁸¹ et des décrets n° 2014-940⁸² / n° 2014-941 du 20 août 2014⁸³ précisant respectivement les obligations réglementaires de service des enseignants des premier et second degrés doit permettre de prendre en compte les évolutions du métier enseignant, avec une structuration explicite des différentes missions, dans le cadre du temps de travail de la fonction publique (1 607 heures annuelles).

Des interprétations erronées de la « liberté pédagogique » ont en effet conduit à un manque de soutien institutionnel, que ce soit en termes de formation, développement professionnel ou accompagnement des carrières, et à un très grand isolement des enseignants.

Le cadre proposé repose sur 35 heures hebdomadaires sur 40 semaines travaillées incluant des temps d'enseignement et des missions collectives et individuelles. Les semaines sont structurées comme suit :

- 36 semaines devant élèves, un séminaire d'établissement d'une semaine et une semaine de développement professionnel individuel ;
- 8 semaines de vacances d'été et 4 semaines de petites vacances, avec des examens qui n'empiètent pas sur l'année scolaire.

Pour les enseignants du premier degré, un dispositif du type "plus de maîtres que de classes" permet de libérer du temps de travail collectif et de formation hebdomadaire.

Pour les enseignants du second degré, la répartition du service pourrait suivre le schéma suivant :

Bloc de missions	Activités	Volume hebdomadaire indicatif	Objectifs
BLOC 1 – ENSEIGNEMENT (CŒUR DU MÉTIER)	Heures de cours	12 h	Transmission des savoirs disciplinaires
	Préparation, correction, évaluation (temps implicite)	12h (non présentiel)	Qualité pédagogique et suivi des apprentissages
	Encadrement du travail personnel (devoirs)	2 h	Réduction des inégalités d'accompagnement
	Encadrement personnalisé (tutorat, orientation, petits groupes)	2 h	Suivi individualisé des élèves
	Projets pédagogiques (interdisciplinaires, partenariats, innovation)	2 h	Développement des compétences transversales
SOUS-TOTAL BLOC 1		30h, dont 18h en présence	
BLOC 2 – MISSIONS HORS ENSEIGNEMENT	Accueil des élèves et des familles	1h	Renforcer le lien éducatif et la relation école-famille
	Formation continue et développement professionnel	2h	Actualisation des pratiques et montée en compétences
	Concertation et travail collectif (équipes, conseils)	2h	Coordination pédagogique et cohérence des parcours
SOUS-TOTAL BLOC 2		5h en présentiel	
TOTAL HEBDOMADAIRE		35h, dont 23h en présence	

Cette diversification des missions (assortie d'une augmentation du temps de présence dans l'établissement pour les enseignants du second degré) doit être accompagnée d'une revalorisation salariale, à la hauteur des responsabilités (grille A de la fonction publique). Une augmentation moyenne de 300 € nets par mois représente un coût supplémentaire d'environ 4 Md€ par an. Cette revalorisation doit être modulée selon le stade de la carrière, avec un effort particulier pour les personnels en milieu de carrière.

Cette organisation nécessite également de prévoir des salles de réunion et des bureaux dans les établissements (voir encadré « Bâti scolaire »).

⁸¹ Décret n°2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré. Légifrance.

⁸² Décret n° 2014-940 du 20 août relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. Légifrance.

⁸³ Décret n° 2014-941 du 20 août 2014 portant modification de certains statuts particuliers des personnels enseignants relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. Légifrance.

Formation initiale et continue

Les compétences nécessaires à l'exercice de la diversité des missions éducatives sont identifiées et répertoriées dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Elles doivent être inscrites dans les programmes de formation initiale et continue, et développées en lien avec la recherche. Les formations à initiative locale, développées de façon souple et réactive au sein d'un établissement, permettent de répondre aux besoins des enseignants et de leurs élèves en prenant en compte le contexte territorial. Elles valorisent notamment les pratiques d'expérimentation et de recherche collaborative, et favorisent la rencontre interprofessionnelle (métiers administratifs, du périscolaire, secteur médico-social, collectivités territoriales, etc.)

Les compétences qui doivent être partagées par l'ensemble des membres de la communauté éducative, afin de garantir la mission publique d'éducation et créer un cadre éducatif cohérent

et sécurisant pour les jeunes sont les compétences :

- émotionnelles et relationnelles ;
- liées à la compréhension des situations d'enfants présentant des troubles physiques et cognitifs ;
- liées à la compréhension des différents contextes sociaux et culturels des élèves, et à l'explicitation des codes de l'école.

Les enseignants ont par ailleurs des compétences et connaissances spécifiques, leur permettant de concevoir des contenus en lien avec les programmes, d'animer leurs classes, et de faire progresser tous les élèves. Il s'agit des :

- compétences et connaissances disciplinaires et interdisciplinaires ;
- compétences didactiques et pédagogiques.

De plus, au regard de l'évolution du système scolaire et des besoins exprimés par les enseignants, il semble nécessaire de renforcer la formation initiale et continue afin de développer une accessibilité pédagogique permettant de répondre à la diversité des élèves. Celle-ci

suppose notamment de renforcer les compétences relatives à :

- la dimension émotionnelle de l'apprentissage ;
- l'accompagnement des élèves, l'évaluation ;
- la gestion de l'hétérogénéité ;
- la prise en compte de la diversité des profils culturels ;
- la différenciation, la remédiation, le soutien personnalisé, notamment à l'aide de technologies adaptées ;
- la prévention des tensions et du décrochage des élèves.

Par ailleurs, l'organisation de temps de réflexion interprofessionnelle sur les pratiques au sein des établissements favoriserait une meilleure coopération entre les personnels des secteurs médico-social et éducatif.

Afin de s'adapter à la baisse des effectifs des élèves tout en garantissant une offre de formation équitable sur l'ensemble du territoire, il pourrait être proposé aux enseignants volontaires de développer une compétence dans une discipline complémentaire, dans le cadre d'un parcours de formation adapté et reconnu. Cette évolution contribuerait à préserver le maillage territorial de l'offre de formation, à limiter les fermetures de structures et les affectations multisites, tout en favorisant la transdisciplinarité des apprentissages.

Autonomie pédagogique

Une marge d'autonomie doit être laissée aux équipes pédagogiques afin qu'elles puissent adapter les contenus, les démarches et les méthodes d'enseignement aux besoins de leurs élèves, et concevoir des pratiques favorisant l'accessibilité pédagogique et l'inclusion. Ni simples exécutants, ni précepteurs isolés, les professeurs exercent une responsabilité professionnelle dans l'ingénierie pédagogique et didactique. Cette responsabilité s'exerce collectivement au niveau de l'établissement ou du bassin d'établissements, dans un cadre fixé au niveau national (socle commun de compétences, dotation horaire modulable à la marge, etc.). Elle s'appuie sur les apports de la recherche, notamment en sciences de et pour l'éducation, et

en recherche translationnelle afin d'éclairer les pratiques, d'en évaluer les effets et de favoriser leur amélioration continue.

Cette responsabilité doit être valorisée socialement, notamment grâce à une reconnaissance salariale. Elle doit également s'inscrire dans une démarche d'évaluation, combinant analyse réflexive et évaluation par les pairs, permettant une amélioration continue des pratiques. Elle suppose :

- des programmes moins prescriptifs et moins denses (avec des contenus partiellement adaptables en fonction du contexte, sur la base d'un dialogue entre pairs), qui laissent du temps pour la pratique, les apprentissages et l'évaluation formative des élèves ;
- la mise en place systématique d'interfaces académiques avec la recherche ;
- un suivi au moyen de rapports d'activité et d'entretiens individuels réguliers, permettant l'analyse réflexive, la reconnaissance et la valorisation par l'institution du travail effectué.

Collectifs enseignants

Le travail collectif des équipes pédagogiques et éducatives, nécessaire pour proposer un cadre éducatif cohérent aux élèves, doit être reconnu et valorisé par l'institution. Il requiert du temps en commun dédié, des locaux adaptés, ainsi qu'un changement de culture : les interactions entre pairs doivent être perçues comme une

opportunité de mutualiser les ressources et de progresser ensemble en référence à des indicateurs de réussite définis collectivement.

Ce travail collaboratif, initié dans le premier degré avec le dispositif "plus de maîtres que de classes", revêt différentes formes :

- un exercice partagé des missions éducatives et du suivi des élèves ;
- l'ingénierie pédagogique et le co-enseignement ;
- l'interdisciplinarité ;
- des observations croisées, de l'évaluation par les pairs, et du tutorat pour les nouveaux collègues ;
- des démarches de projets (interdisciplinaires, partenariaux, inter-établissements, etc.) ;
- la participation régulière aux instances de l'établissement : conseils coopératifs, conseils pédagogiques, conseils d'établissement ;
- des formations collectives sur site en réponse à des besoins précis ;
- des évaluations collectives prenant en compte les spécificités du territoire, les défis associés, l'ensemble des missions confiées à l'école, la réponse collective apportée par les équipes pédagogiques.

La coordination de ces collectifs est assurée par des enseignants expérimentés et formés, chargés partiellement pour assurer ces fonctions.

Encadré - Missions de coordination et spécialisations

L'agilité du système éducatif repose sur la capacité à insuffler des dynamiques collectives locales répondant aux besoins des différents acteurs et bénéficiaires. Elle suppose, à cette fin, de s'appuyer sur des personnels qualifiés, et chargés d'animer ces collectifs.

Certaines de ces missions existent déjà (professeurs principaux dans le second degré, coordinateurs du premier degré, enseignants formateurs, tuteurs de stagiaires, enseignants de soutien, etc.) mais avec des reconnaissances (décharges de service, primes, pacte enseignant), des voies d'accès et des durées qui restent hétérogènes. Un cadre général souple doit être posé pour que ces missions forment un ensemble lisible, ouvrant des perspectives de carrière aux enseignants.

Les responsabilités à assurer peuvent s'organiser en cinq pôles :

- le suivi des élèves, en lien avec les familles, avec des coordinateurs de niveaux, des référents handicap, des enseignants d'appui (type RASED) ;

- la coordination pédagogique, avec des coordinateurs disciplinaires, des enseignants spécialisés facilitant la conception de ressources pédagogiques d'accessibilité universelle, des coordinateurs pour le suivi des projets interdisciplinaires ;
- la formation, avec des formateurs disciplinaires, des tuteurs, et des coordinateurs pour les formations d'initiative locale ;
- l'appui au pilotage en lien avec le directeur d'école ou le chef d'établissement, notamment le suivi des évaluations diagnostiques et du projet d'établissement, ainsi que la participation à des évaluations externes d'établissements ;
- le lien avec les partenaires extérieurs, le suivi des stages et l'aide à l'orientation.

Au-delà de la reconnaissance du temps de travail (intégration au service) et de la responsabilité (primes) associés à ces missions spécifiques, leur exercice doit être valorisé dans le suivi de carrière. Les fiches professionnelles des enseignants doivent comporter l'ensemble des formations suivies et qualifications acquises, ainsi que la liste des fonctions assurées. Cet investissement au service de la communauté éducative doit également être pris en compte pour les avancées de carrière ou, plus exceptionnellement, pour des candidatures sur des postes à profil.

Évolution et développements professionnels

L'accompagnement individuel et collectif, avec une vigilance particulière aux enseignants en difficulté, est une condition nécessaire pour le bien-être des personnels et, par conséquent, pour le bien-être des élèves. La bientraitance doit être une priorité absolue dans le système éducatif.

L'organisation actuelle du système éducatif conduit souvent à un exercice solitaire du métier d'enseignant. Cette solitude, notamment face à des situations de violence, constitue un facteur majeur d'attrition et peut même fragiliser la santé mentale des enseignants.

Le soutien nécessaire demande une coordination et des interlocuteurs dédiés. Il se situe sur différents plans :

- un système d'affectation qui favorise la constitution des collectifs professionnels, qui intègre les principes d'évolution de

carrières individuelles et prenne en compte le niveau d'expérience des enseignants ;

- des structures pédagogiques et des dispositifs qui soutiennent les enseignants dans les moments clés de leur carrière : tutorat en début de carrière et pour les enseignants contractuels, travail sur les perspectives professionnelles en milieu de carrière ;
- des temps de formation réguliers ;
- un suivi de carrière et des bilans professionnels réguliers, avec des perspectives d'évolution, de mobilité territoriale, et/ou des propositions de réorientation professionnelle (avec une meilleure communication sur les ressources de la Direction générale des ressources humaines et du réseau institutionnel) ;
- un suivi médical, avec une vigilance sur la santé mentale.

Encadré - Gestion des carrières et affectations

En cohérence avec les attentes professionnelles des nouvelles générations, qui se traduisent notamment par une augmentation du nombre de contractuels renonçant au bénéfice des concours de recrutement et avec la loi du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique⁸⁴, la gestion des carrières des enseignants doit être plus souple, permettant davantage de mobilités, de changements de missions, voire de passerelles avec d'autres professions (corps de l'État ou monde de l'entreprise).

Les services de ressources humaines de proximité dans les rectorats doivent être développés. Cela pourrait se faire grâce à un transfert d'une partie des personnels de l'administration centrale, de telle sorte à permettre de recevoir régulièrement (au plus tous les cinq ans) l'ensemble des enseignants et non pas uniquement ceux qui en formulent la demande. Ces entretiens de carrière visent à donner des horizons de vie professionnelle et à favoriser différentes formes de développement : mobilités disciplinaires, mobilités géographiques, congés de formation, spécialisations, etc. Ces évolutions de carrière permettent aux enseignants de diversifier leurs parcours, de se renouveler et de prévenir l'usure professionnelle.

Le système d'affectation par points (qui laisse parfois aux personnels l'impression de n'avoir aucune prise sur leur évolution professionnelle) génère beaucoup d'insatisfaction et doit être assoupli. Il est nécessaire d'une part de revoir l'équilibre du barème, en diminuant le poids de l'ancienneté au profit de bonifications importantes et progressives pour l'exercice en conditions difficiles, notamment dans l'éducation prioritaire, valorisant ainsi les débuts de carrière. Il faut par ailleurs permettre de « partir et revenir », de sorte que des enseignants expérimentés se portent volontaires pour être affectés pour une durée limitée sur des postes dans des académies ou des établissements avec un recrutement en tension. Enfin, il est souhaitable d'ouvrir plus largement les possibilités de mutation, en permettant des permutations directes et multilatérales entre enseignants d'académies différentes à l'aide d'interfaces logicielles plus transparentes que l'actuel système. Par ailleurs, la polyvalence peut également être proposée comme alternative aux affectations multisites dans des établissements de très petite taille, notamment en grande ruralité ou dans les petites îles de l'Outre-Mer.

⁸⁴ Loi n° 2019-828 du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique. Légifrance.

3.3. Une organisation plus agile⁸⁵

La prise en compte des besoins du terrain et leur articulation avec les objectifs fixés au niveau national nécessitent du temps. Au départ, cette démarche pourra sembler moins efficace que l'application de procédures et de règles uniformes décidées au niveau central. Néanmoins, le temps de l'éducation est un temps long, qui ne peut s'aligner sur les échéances politiques de court terme. La succession trop rapide des réformes, souvent insuffisamment préparées, dont l'impact sur les élèves demeure insuffisamment évalué, contribue à un épuisement des acteurs de terrain et à une perte de lisibilité de l'action publique.

Une stratégie pluriannuelle pour les écoles et les établissements

Au niveau des écoles et des établissements ou de regroupements d'établissements de petite taille, un temps spécifiquement dédié à la stratégie devrait permettre :

- de réaliser une évaluation diagnostique basée sur des indicateurs contextualisés (résultats, progression des élèves, climat scolaire et organisation du travail), en associant l'ensemble des acteurs concernés ;
- d'élaborer un projet d'école ou d'établissement et un contrat objectifs-moyens-performance quadripartite⁸⁶ (école ou établissement/collectivité territoriale/État/Agence régionale de santé)⁸⁷, prenant en compte les spécificités locales et inscrit dans une perspective pluriannuelle ;
- de construire une dynamique collective au sein des équipes éducatives ;

- d'accompagner individuellement les personnels dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles.

Une gouvernance collective et partenariale

La gouvernance des établissements doit reposer sur un fonctionnement collectif associant les équipes pédagogiques et éducatives, sous la coordination du chef d'établissement.

La création de fonctions de coordination reconues et rémunérées (coordination pédagogique, responsables de niveau ou de discipline, appui pédagogique au chef d'établissement) permettrait d'installer une gouvernance de proximité plus horizontale et participative. Le renforcement du travail collectif, qui permet la cohérence de la proposition éducative et l'épanouissement professionnel des personnels, nécessite un changement de culture et notamment la mise en place d'évaluations collectives favorisant l'engagement dans des projets fédérateurs.

Cette dynamique collective doit associer l'ensemble des acteurs de la communauté éducative en développant notamment :

- la mise en place de conseils coopératifs associant l'ensemble des élèves ;
- une implication structurée des familles dans la vie de l'établissement ;
- une coordination renforcée avec les acteurs territoriaux afin d'assurer la cohérence de la proposition éducative pour tous les élèves au sein d'un bassin géographique ;
- un redéploiement des corps d'inspection dans les établissements pour

⁸⁵ Pour plus d'informations, voir : AFAE, *L'autonomie, pour quoi faire ? Revue thématique de l'association française des acteurs de l'éducation* n° 147, septembre 2015 ; Centre d'analyse stratégique, *Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires*, note d'analyse n° 316, janvier 2013 ; France Stratégie, *Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? Note Actions critiques 2017/2027*, décembre 2016 ; Sénat, *L'autonomie des établissements scolaires, rapport d'information* n° 884, juillet 2023 ; Buisson-Fenet H., Rey O., *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?*, ENS Éditions, 2017 ; Delahaye J.-P., Mamou G., Driancourt V., *et al.*, *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*, Berger-Levrault, 2011 ; HEPI, Hillman N., *English lessons: Review of Nick Gibb's book on educational reform after 2010* [Analyse de la réforme éducative après 2010], Août 2025.

⁸⁶ Par analogie avec les dispositifs actuels de contractualisation tripartite (par exemple dans les Territoires éducatifs ruraux ou les Cités éducatives), il pourrait être envisagé de faire évoluer ce modèle vers une gouvernance quadripartite intégrant l'Agence régionale de santé, afin de renforcer l'articulation entre politiques de santé, priorités territoriales et mise en œuvre opérationnelle.

⁸⁷ La Cour des comptes recommande également de renforcer le recours aux contrats pluriannuels et de les rendre effectifs afin d'améliorer la coordination des moyens : *Cour des comptes, Privilégier l'approche territoriale et l'autonomie dans la gestion des dépenses de l'éducation*, note thématique, juillet 2023.

l'accompagnement des personnels, et la mise en œuvre des formations locales.

La réussite des politiques de mixité sociale et scolaire suppose un travail collectif renforcé au sein des établissements et des bassins éducatifs, ainsi qu'une coopération étroite avec les familles, les associations et les acteurs du quartier. Les démarches de type Cités éducatives ou Territoires éducatifs ruraux, qui articulent l'École avec les acteurs et politiques de logement, de transport, de culture, de jeunesse et d'action sociale, peuvent jouer un rôle important, à condition de ne pas être limités à certains territoires, de ne pas se substituer aux financements de droit commun, et de ne pas superposer inutilement les niveaux de décision.

Une culture de la responsabilité collective

La mise en œuvre d'une gestion stratégique des écoles et des établissements exige un changement de culture administrative et le développement de nouvelles compétences. La formation des cadres à cette culture de la responsabilité est un enjeu majeur, dont l'Institut des hautes

études de l'éducation et de la formation (IH2EF) a commencé à s'emparer⁸⁸. Au-delà de la formation initiale et continue, les cadres doivent pouvoir s'appuyer sur des réseaux de pairs et bénéficier d'un soutien institutionnel explicite dans l'exercice de leurs responsabilités.

Les chefs d'établissement doivent notamment être en mesure d'assurer :

- le pilotage pédagogique ;
- la coordination d'équipe ;
- la conduite de projets complexes ;
- la conduite du changement ;
- les relations avec les partenaires territoriaux.

Ils devraient pour cela être entourés par des enseignants expérimentés chargés d'assurer :

- l'appui au pilotage ;
- la coordination pédagogique (responsables de niveau ou de cycle) ;
- la coordination disciplinaire ;
- l'adaptation de l'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

Encadré - Pilotage des établissements

Porteuse d'une mission de service public, l'École a à la fois un devoir d'équité et d'adéquation avec les besoins des usagers à l'échelon local. Cette tension nécessite des ajustements permanents reposant sur des cycles diagnostic - identification des axes de progrès - actions d'amélioration. À l'image du programme « Services Publics + » de la Délégation interministérielle à la transformation publique, le Conseil d'évaluation de l'École doit apporter le soutien nécessaire aux établissements (ou regroupements territoriaux de petits établissements) pour mettre en place cette dynamique.

Le diagnostic doit s'appuyer à la fois sur les retours des usagers, recueillis selon des modalités adaptées aux élèves et aux parents, et sur un ensemble d'indicateurs reflétant les différentes finalités et valeurs de l'École. Le choix de ces indicateurs est déterminant, puisqu'il contribue à orienter les politiques éducatives au niveau national. En particulier, ces indicateurs doivent permettre d'apprécier la qualité, la quantité et l'équité du service rendu. Ils portent notamment sur :

- les acquis des élèves, mesurés notamment à partir des résultats aux évaluations nationales et internationales aux différents stades de la scolarité ;
- les parcours des élèves : orientation, poursuite d'études et insertion professionnelle ;
- le bien-être et le climat scolaire ;
- la mixité sociale et scolaire ;
- le nombre d'heures d'enseignement non assurées et les taux de remplacement ;
- le niveau de diplôme et les qualifications complémentaires des enseignants ;
- l'engagement des acteurs et le fonctionnement collectif au sein des établissements ;

⁸⁸ Pour plus d'informations, voir : IH2EF, [Le cycle des auditeurs 2024-2025 - Autonomie et responsabilité des cadres](#), version du 4 juillet 2025.

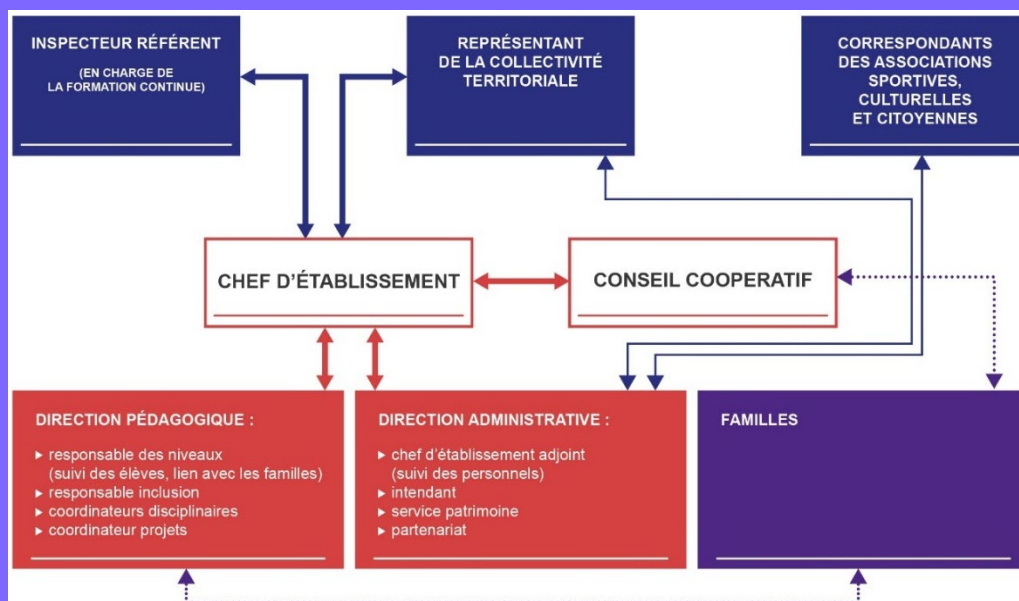
- l'inclusion des élèves en situation de handicap ;
- les dépenses annuelles engagées par les établissements.

Ces données doivent être mises en regard d'indicateurs décrivant la composition sociale des établissements et leur environnement, tels que l'indice de position sociale (IPS) ou le taux de boursiers (en valeur absolue et également au regard des caractéristiques du territoire).

Ces mesures et ces constats ne sauraient être considérés isolément et doivent faire l'objet d'une analyse permettant d'identifier les facteurs associés aux réussites comme aux difficultés observées et, autant que possible, d'en comprendre les causes.

Le projet d'établissement doit ensuite formaliser un petit nombre d'axes d'amélioration et des actions à prévoir avec un calendrier prévisionnel. La rédaction de ce projet et son actualisation mobilisent l'ensemble de la communauté éducative (parents, enseignants, administration). Comme cela se fait actuellement dans les Cités éducatives ou les Territoires éducatifs ruraux, le projet pédagogique est accompagné d'un contrat objectifs-moyens validé par le Directeur académique des services de l'Éducation nationale, le préfet, le maire, auquel il conviendrait d'ajouter le représentant de l'Agence régionale de santé (ARS). Ce contrat engage établissement, communauté éducative et partenaires, sur 5 ans (indépendamment des mobilités des chefs d'établissement et des équipes). Il peut être révisé à la marge chaque année en fonction des objectifs atteints ou non. Un inspecteur d'académie, attaché partiellement à l'établissement, en suit la mise en œuvre, ainsi que les formations nécessaires pour les personnels. Les budgets sont modulés par les tutelles en fonction de la composition sociale de l'établissement et des besoins spécifiques de son projet.

L'accompagnement individuel et collectif des équipes éducatives est la mission prioritaire des corps d'inspection. Une réorganisation de l'encadrement, et notamment de l'échelon central, est nécessaire pour déployer cet accompagnement de façon effective.



Des marges d'autonomie encadrées

L'exercice d'une responsabilité stratégique doit s'accompagner d'une marge d'autonomie dans la gestion pédagogique et organisationnelle, conformément au principe de subsidiarité.

Cette capacité d'adaptation existe en partie dans les textes réglementaires, notamment dans l'article L.401 du code de l'éducation relatif aux expérimentations⁸⁹. Elle demeure toutefois insuffisamment mobilisée, en raison d'une méconnaissance des marges existantes ou

⁸⁹ Code de l'éducation, article L401-1. Légifrance.

d'une crainte institutionnelle de la différenciation.

Devraient être déléguées au moins partiellement à l'établissement ou au bassin d'établissements :

- l'organisation pédagogique, dans le cadre des programmes d'enseignement nationaux ;
- les modalités d'accompagnement des élèves ;
- une partie des moyens financiers et humains, dans le cadre d'un dialogue de gestion régulier et structuré ;
- l'organisation de formations locales, collectives et contextualisées, incluant des phases de mise en œuvre, de retour d'expérience et d'évaluation, afin de renforcer les compétences et la cohésion des équipes éducatives.

Cette marge d'autonomie va de pair avec une évaluation dont l'analyse et les résultats permettent de vérifier la conformité aux directives nationales, et d'adapter les moyens alloués. L'évaluation des établissements intègre des facteurs de composition sociale, d'inclusivité, de climat scolaire, de progression des élèves dans tous les domaines de compétences. Elle est pluridisciplinaire et implique l'Éducation nationale, les partenaires territoriaux et les familles.

Le dialogue de gestion, permettant d'ajuster les moyens humains et financiers aux besoins réels des établissements, se base sur un contrat objectifs-moyens pluriannuel quadripartite entre l'État, l'Éducation nationale, les ARS et les collectivités territoriales.

Une équité territoriale garantie par un pilotage national⁹⁰

L'un des défis majeurs pour l'institution, possiblement amplifié par l'accroissement de l'autonomie des établissements, consiste à honorer la promesse de produire du commun et de garantir l'égalité des chances pour tous les élèves, avec une attention particulière pour les élèves les plus vulnérables.

Garantir l'équité territoriale et la mixité sociale suppose en effet de mettre en place des

mécanismes pour contrer la ségrégation scolaire et pour corriger a posteriori les effets inégalitaires résiduels. Ce rééquilibrage relève en premier lieu de la responsabilité de l'échelon national. Il repose sur des indicateurs permettant d'évaluer les effets en termes d'équité des évolutions des politiques éducatives aux différents niveaux de subsidiarité.

Une stratégie permettant de soutenir de façon effective les établissements scolarisant le plus d'élèves en situation de vulnérabilité doit notamment promouvoir :

- l'affectation (éventuellement sur des périodes limitées dans le temps) de cadres et de professeurs expérimentés dans les zones plus difficiles ;
- la répartition des moyens et des personnels en fonction des besoins et des projets des établissements et en tenant compte de leur composition sociale (avec notamment une modulation des forfaits d'externat et d'internat versés aux établissements privés sous contrat par les collectivités territoriales selon des indicateurs socio-scolaires) ;
- des formes structurées de coopération entre établissements de profils socio-culturels différents (jumelages, mutualisation de ressources, réseaux territoriaux, bassin d'éducation, mutualisations), soutenus institutionnellement et inscrits dans une logique de réciprocité et de durée ;
- une révision régulière des zones d'éducation prioritaire tenant compte des profils socio-scolaires des élèves

Les académies ultramarines devraient par ailleurs disposer de marges de manœuvre spécifiques pour être en capacité d'adapter l'organisation scolaire (limitant en particulier le nombre de jours de classe perdus), la formation des enseignants (notamment en français langue de scolarisation, et en médiation linguistique), et l'utilisation des moyens aux caractéristiques démographiques, sociales, géographiques et linguistiques de leur territoire, moyennant une évaluation régulière et transparente des résultats obtenus.

⁹⁰ Pour plus d'informations voir : [IGEN-IGAENR, Rapport annuel 2019 : L'autonomie des établissements scolaires, 2019.](#)

Encadré - Démographie, mixité sociale et carte scolaire⁹¹

Pour répondre à la déprise démographique tout en garantissant la mixité sociale des établissements et une équité géographique, des comités de planification éducative territoriale doivent être mis en place à l'échelle académique, rassemblant Directeur académique des services de l'Éducation nationale, préfet, collectivités territoriales mais également l'ARS et des représentants des usagers. Le champ d'intervention du comité doit permettre de promouvoir des projets articulant École, logement, transports, culture, santé et action sociale.

La planification repose sur des projections démographiques pluriannuelles (typiquement à 10 ans) fiables et partagées, issues d'observatoires locaux installés dans la durée et adossés à la recherche. Elle concerne la carte scolaire, l'allocation des moyens et la programmation des investissements, avec une attention portée au bâti (cf. Encadré « Bâti scolaire »). Le contrat porte sur l'évolution de l'offre scolaire à l'échelle du territoire (options, filières, spécialités), les objectifs éducatifs (réussite, inclusion, mixité), et les engagements respectifs de l'État (moyens, organisation), des collectivités (infrastructures, services) et des partenaires (associations, ARS).

L'allocation des moyens est ajustée en cohérence avec la planification et les indicateurs disponibles (IPS, taux de boursiers, résultats, dynamiques territoriales), avec une attention prioritaire portée aux territoires en difficulté. En particulier, les établissements du privé sous contrat sont soumis aux mêmes règles que les établissements publics, et leur financement est modulé en fonction de leur IPS.

Au sein des bassins éducatifs, différents mécanismes peuvent être mis en place pour l'affectation des élèves afin de corriger les éventuelles disparités sociales (secteurs bi-collèges, montées alternées...). Cette régulation doit être accompagnée d'une mise en confiance des familles pour qu'elles scolarisent leurs enfants dans l'école ou l'établissement de secteur. La création d'une plateforme numérique gérant les demandes d'inscription dans les établissements privés permet d'encadrer le processus de sélection des élèves, et de connaître le déficit éventuel des demandes de la part des enfants d'origine populaire et de mettre en place des mesures ciblées favorisant celles-ci.

Encadré - Bâti scolaire⁹²

La gestion du bâti scolaire doit être intégrée dans la planification éducative territoriale, de sorte à anticiper les regroupements, hiérarchiser les investissements (rénovation, reconstruction, fermeture ou reconversion) et éviter les rénovations de bâtiments destinés à fermer ou les rénovations dans l'urgence de bâtiments mal adaptés aux usages. Cette mise en cohérence est d'autant plus nécessaire et urgente que la démographie évolue rapidement et que les deux tiers des bâtiments scolaires nécessitent des travaux importants d'entretien et de mise aux normes dans les 5 à 10 ans à venir. Le modèle actuel, basé sur une rénovation complète du patrimoine tous les 40 ans, sans provisionnement financier annuel, n'est pas viable. Pour rénover les établissements au cours de la prochaine décennie, un effort supplémentaire d'environ 3 Md€ par an est nécessaire, soit près d'un tiers du niveau actuel des investissements éducatifs des collectivités territoriales (environ 10 Md€ en 2025⁹³).

Préalablement à ces rénovations, une réflexion de fond sur les usages est nécessaire pour s'adapter au mieux aux évolutions de la proposition éducative. L'aménagement des espaces des établissements doit être pensé prioritairement autour des besoins des élèves : accessibilité, sécurité

⁹¹ Pour plus d'informations voir : Charousset, P. et Grenet, J. Baisse démographique et dynamiques public-privé : vers une ségrégation scolaire accrue dans les grandes villes ?, Notes IPP, no 124, Institut des politiques publiques, mars 2026 et Sénat, La compétence scolaire des collectivités territoriales face aux évolutions démographiques et aux défis d'aménagement du territoire, rapport d'information n° 186, décembre 2025.

⁹² Pour plus d'informations sur les espaces scolaires, voir : France Éducation international (2013), Les espaces scolaires, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 64, décembre 2013.

⁹³ Données communiquées par la Direction générale des collectivités locales (DGCL).

(notamment normes anticycloniques et antisismiques en Outre-Mer) bien être (avec des enjeux forts d'isolation thermique et de limitation de la consommation énergétique), adaptations aux besoins (salle d'apaisement, de regroupement...). Le développement d'usages partagés à l'échelle des bassins éducatifs doit permettre d'utiliser les locaux pour le périscolaire, l'intégration du médico-social et les activités associatives. Dans la mesure du possible, des espaces verts doivent être aménagés au sein ou à proximité des établissements afin d'offrir des lieux de récréation de qualité et de permettre le développement d'activités pédagogiques en extérieur.

Des espaces (bureaux et salles de réunion) doivent être mis à la disposition des équipes éducatives, notamment pour l'encadrement de petits groupes d'élèves sur des temps dédiés, pour les rencontres avec les familles et pour les temps de travail collectif. Cette réflexion sur les usages doit impliquer l'ensemble de la communauté éducative, les collectivités territoriales qui ont la maîtrise d'ouvrage, mais aussi les usagers (parents et élèves), dans une dynamique de co-conception et d'appropriation des lieux.

Les référents académiques « bâti scolaire » doivent être formés, et identifiés par l'ensemble des acteurs. Ils viennent en appui de chaque projet, à l'interface entre l'analyse des usages conduite avec les équipes de terrain et l'ingénierie de projet en lien avec les architectes.

Des outils, complémentaires aux guides « Bâtir l'école », doivent être développés pour faciliter le diagnostic (évaluation des espaces existants, évaluation des besoins, consultation des usagers) et la rédaction du cahier des charges. Des supports pédagogiques sont conçus pour associer les élèves (plan, maquette, cycle de l'eau, végétaux, citoyenneté...) et favoriser la motivation et l'engagement scolaire.

Encadré - Intelligence artificielle (IA)

Le développement de l'IA modifie profondément notre rapport à la connaissance et vient interroger l'École tant dans ses méthodes de transmission et d'évaluation (dont certaines deviennent caduques) que dans ses finalités (en quoi le savoir est-il émancipateur ?). La rapidité des évolutions de l'IA place le système éducatif face à de nouveaux défis de grande ampleur, auxquels les enseignants comme les élèves réagissent de manières diverses : utilisation parfois sans discernement d'outils dont les capacités peuvent être fascinantes, réticences liées aux risques avérés ou supposés, ou encore recours à ces outils pour réduire ses efforts.

Plusieurs commissions (parlementaires ou internes au ministère de l'Éducation nationale) travaillent ainsi à définir un cadre permettant une utilisation raisonnée de l'IA à l'École. Cette réflexion doit notamment répondre à trois défis :

- préparer les élèves à un environnement en évolution rapide : l'IA connaît une évolution non contrôlée qui entraîne des répercussions significatives sur le quotidien des citoyens et le monde du travail ;
- prévenir le renforcement des inégalités en cultivant chez tous les élèves des capacités d'analyse et d'esprit critique, avec des exercices pratiques : l'IA est un outil qui permet à ceux qui le maîtrisent de surperformer, mais qui peut induire facilement en erreur ceux qui n'en sont pas familiers ;
- prendre en compte les enjeux environnementaux et de souveraineté : le développement et l'utilisation des technologies d'IA mobilisent des ressources financières, matérielles et énergétiques importantes. L'École doit permettre aux élèves de comprendre ces enjeux et de développer une réflexion éthique sur les usages de ces technologies.

Étant donnée l'évolution constante et difficilement anticipable des performances de l'IA, le système éducatif doit lui-même une agilité dans sa réponse à ce triple défi. Cela passe notamment par :

- une réflexion sur les programmes disciplinaires, qui, au-delà d'une liste de contenus, doivent donner davantage de place au raisonnement et au sens des apprentissages ;
- une plus grande place donnée aux apprentissages techniques et manuels ;
- un accompagnement des enseignants par la formation continue, afin de faire évoluer les pratiques pédagogiques : utilisation de l'IA pour faciliter l'accessibilité universelle des apprentissages, évolution des modalités d'évaluation accordant davantage de poids à l'analyse des problèmes qu'à la production d'une solution, développement de pratiques permettant d'apprendre à utiliser ces outils de manière critique et responsable, etc.

4. Quinze objectifs à atteindre

1. Le système scolaire porte la même ambition pour tous les élèves permettant à chacun d'entrer dans les apprentissages avec plaisir, et de progresser à son rythme, en proposant des cursus flexibles, sans orientation précoce et sans surcharge des programmes.

L'actuel **socle commun de connaissances, de compétences et de culture** de la scolarité obligatoire, reformulé de façon brève et synthétique, inclut l'ensemble des compétences listées par l'UNESCO⁹⁴ et reconnaît la richesse de la diversité sociale et culturelle.

L'accès de tous au précieux héritage des **connaissances** est une mission centrale de l'École, qui seule peut les transmettre et les enrichir sous forme construite et évaluée. Cultiver le bonheur de découvrir et d'**apprendre** appelle une **participation active** de tous les élèves, au sein d'un cadre souple de programme, commun et accessible à tous, au long du primaire et du collège.

Les différentes compétences sont mobilisées **de façon effective** dans le temps scolaire, les programmes et l'évaluation. Elles préparent à une école plus polyvalente qu'aujourd'hui et où l'orientation demeure progressive. Déclinées selon des approches diverses, elles posent également les jalons d'un processus qui vise à renforcer, pour tous les élèves, la motivation pour l'École, la curiosité, l'engagement et une solide estime de soi.

Les élèves bénéficient d'un **accompagnement individuel et collectif**, leur permettant de s'appuyer sur leurs points forts, et de consolider leurs points de fragilité, de déterminer progressivement leurs appétences, et de choisir leur orientation.

2. Chaque élève reçoit une scolarisation adaptée à ses besoins, tant dans les apprentissages que dans les temps de vie quotidienne (restauration, récréation, etc.). Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, le plan

individualisé de l'élève précise les différentes aides et adaptations dont ils doivent bénéficier, ainsi que les méthodes pédagogiques appropriées.

Cette scolarisation s'inscrit dans le temps long, avec un **suivi pluriannuel des** adaptations mises en œuvre et de la progression de l'élève au regard des objectifs fixés.

Ce suivi est réalisé conjointement par l'ensemble des acteurs, lors de **temps de concertation** impliquant les familles, les équipes éducatives et les équipes médico-sociales.

3. Le système scolaire favorise l'émergence d'une communauté apprenante, riche de sa diversité et propice au dialogue, dans laquelle chacun trouve sa place.

Les apprentissages prennent des formats variés qui valorisent la **coopération** plutôt que la compétition.

Les **évaluations** individuelles et collectives mesurent les progrès et orientent les efforts à fournir, tout en limitant les comparaisons entre élèves. Des formes d'évaluation variées sont utilisées, comme l'évaluation pendant la tâche, sans que l'ensemble des élèves y participent au même moment.

4. Au sein d'un **bassin de formation**⁹⁵ (ici appelé *bassin éducatif*), les établissements et leurs personnels établissent des partenariats avec les familles et les autres acteurs (collectivités, santé) pour proposer une réponse globale et cohérente pour chaque élève.

Elle inclut notamment les **devoirs et les activités périscolaires** sportives, culturelles et citoyennes, de sorte que tous les jeunes puissent en bénéficier, sans discrimination.

5. Le système scolaire a vocation à accueillir tous les enfants sans exception. Cette ambition doit s'accompagner de la formation des équipes et des moyens nécessaires pour assurer le bien-être des élèves à besoins éducatifs

⁹⁴ Voir : Delors, J. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, UNESCO, 1996.

⁹⁵ « Des établissements peuvent s'associer pour l'élaboration et la mise en œuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation. » Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. Légifrance.

particuliers, celui des professionnels et celui des autres élèves de la classe.

L'enseignement est au service de l'accessibilité universelle. Des **méthodes pédagogiques différenciées** et des modalités de travail entre pairs sont mises en place de façon systématique pour faire progresser chaque élève à son rythme, afin d'atteindre les objectifs fixés pour chacun, tout en développant le travail en équipe et la fraternité.

Des **équipes médico-sociales et soignantes** sont intégrées dans les établissements pour assurer le suivi quotidien des élèves à besoins éducatifs particuliers, et une veille sur la santé physique et mentale de l'ensemble des élèves.

6. Les enseignants exercent une **responsabilité éducative**, au-delà de la transmission des savoirs, au sein d'une communauté comprenant d'autres personnels. Leur travail est évalué collectivement, sur la base d'indicateurs contextualisés prenant en compte le climat scolaire et la progression des élèves.

Ils bénéficient d'un soutien institutionnel et de temps dédiés afin de développer **des relations avec les familles**, notamment celles les plus éloignées de l'École, ainsi qu'avec l'environnement éducatif des élèves.

7. Le **statut des enseignants** intègre l'ensemble des missions dans les obligations réglementaires de service. Cet élargissement des responsabilités doit être associé à une revalorisation salariale, utilisant en partie les ressources fournies par la baisse démographique.

Chaque enseignant bénéficie d'un **temps annuel de développement professionnel** obligatoire, dont une partie est consacrée à des formations d'initiative locale, au sein de l'établissement ou du bassin d'établissements, au plus près des besoins du territoire, des établissements, et des besoins éducatifs particuliers des élèves. Ces formations sont élaborées afin de devenir de véritables moteurs de transformation.

L'organisation des locaux et les emplois du temps sont conçus pour permettre des **temps de concertation et de travail collectif**.

8. Le **travail collectif des enseignants**, explicitement prévu et mieux reconnu par l'institution, soutient le fonctionnement pédagogique des établissements, anime les réseaux académiques de coordination inter-degré et de formation, et est un élément du dialogue entre établissements au sein du bassin de formation.

Des **missions particulières** peuvent être confiées à cet effet à des enseignants expérimentés et favoriser ainsi l'émergence et la prise de responsabilité d'un **encadrement intermédiaire** qui fait aujourd'hui défaut dans les établissements comme dans les bassins de formation : appui au pilotage, coordination pédagogique, suivi plus individualisé des élèves.

9. Les équipes pédagogiques (ou éducatives) sont partie prenante du processus inclusif. Elles sont accompagnées dans le **changement de posture** et la transformation des pratiques professionnelles nécessaires.

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers est pensée dans l'organisation générale de la classe, avec le soutien d'un ou plusieurs **enseignants spécialisés au service du groupe et des enseignants**.

La réduction du nombre d'élèves par classe est l'une des mesures les plus efficaces pour favoriser les apprentissages des élèves. Actuellement, en France, le nombre d'élèves par classe en primaire et en collège est le plus élevé de l'UE. Cette réduction doit s'accompagner d'une évolution des pratiques pédagogiques et notamment des interactions au sein de la classe, et entre classes.

Des spécialistes interviennent à l'occasion de **formations interprofessionnelles** organisées dans les établissements à l'intention des enseignants spécialisés, des assistants d'éducation et, plus largement, de l'ensemble de la communauté éducative, pour améliorer le repérage et le diagnostic précoce des besoins spécifiques.

10. **La gestion des ressources humaines**, en époque de baisse démographique des élèves, doit être modifiée. Cette baisse réduit le nombre de postes vacants, les vœux de mutation seront moins satisfaits, d'où un mal-être accru et une attractivité réduite pour le métier.

Revoir l'équilibre du barème : diminuer le poids important de l'ancienneté au profit de bonifications importantes et progressives pour l'exercice en conditions difficiles, notamment dans l'éducation prioritaire, valorisant ainsi les débuts de carrière, et encourageant la mobilité.

Ouvrir plus largement les possibilités de mutation, en permettant des permutations directes et multilatérales entre enseignants d'académies différentes à l'aide d'interfaces logicielles plus transparentes que l'actuel système de mutation.

Créer des postes à profil orientés sur l'aide aux élèves en difficulté ou en réponse aux besoins spécifiques d'un établissement, pour des durées déterminées, préférentiellement dans l'éducation prioritaire et les établissements isolés de l'Outre-Mer.

L'ensemble des personnels bénéficient de **formations à initiative locale**, collectives et contextualisées, inscrites dans la durée, incluant un temps de mise en œuvre et d'évaluation.

11. L'offre de formation proposée aux élèves est équitable. Enseignement primaire et collège appellent un **rééquilibrage homogène de moyens** en leur faveur, en comparaison du lycée général largement doté.

L'ouverture vers le monde du travail, le développement de la compétence à s'orienter et l'ouverture des parcours possibles pour **tous** les élèves impose de revoir en profondeur l'accompagnement à l'orientation, l'organisation des **stages** en classes de troisième et seconde, ainsi que les processus d'orientation et de décision en fin de collège. Les **lycées polyvalents** sont encouragés, qui proposent au sein d'une même structure les voies générale, technologique et professionnelle, ainsi qu'une organisation modulaire, y compris dans le secteur privé sous contrat.

L'exigence de qualité passe notamment par l'**affectation de professeurs expérimentés** et des dispositifs de remplacement efficaces, avec une attention prioritaire aux établissements scolarisant les élèves les plus vulnérables.

L'exigence de qualité concerne également le climat scolaire alliant cadre institutionnel et bienveillance, qui garantit la **sécurité physique et émotionnelle des jeunes et des personnels**, sujet majeur de préoccupation des familles.

12. Le système éducatif garantit la mixité sociale et scolaire fondée sur **un cadre national clair, stable et lisible dépassant les alternances politiques, et s'imposant aux établissements publics et privés sous contrat** (affectation des élèves par la carte scolaire, procédures AFFELNET, secteurs bi-collège).

Au niveau local, ce cadre se décline notamment par un **pilotage volontariste au sein de bassins éducatifs** présentant une diversité sociale et scolaire. Il associe l'État, les collectivités et les acteurs éducatifs et associatifs. Cette mixité sociale des établissements s'accompagne d'une mixité scolaire à l'intérieur des établissements.

Ce pilotage est éclairé et attesté par des **observatoires locaux de la mixité sociale et scolaire**, qui fournissent des **indicateurs partagés** au niveau national entre les différents partenaires (IPS, taux de retard en 6^e, proportion de boursiers, taux d'accès à la 3^e). La création d'une plate-forme numérique nationale, rassemblant les **demandes d'inscription dans les établissements privés**, facilite l'objectif de mixité sociale.

Une péréquation est opérée pour compenser les inégalités résiduelles observées entre établissements, avec notamment une **allocation différenciée de moyens**, y compris pour les établissements d'enseignement privés sous contrat, soumis aux mêmes obligations en matière de participation à la mixité sociale et d'accueil des élèves.

13. Pour s'adapter à la diversité des réalités locales et répondre efficacement à ses missions, le système scolaire **applique le principe de subsidiarité**. Une plus grande marge d'autonomie est accordée aux conseils d'école et aux conseils d'administration des écoles, collèges, lycées, au sein de bassins éducatifs ainsi que par une responsabilisation accrue des acteurs. Cette plus grande autonomie va de pair avec une évaluation, dont l'analyse et les résultats permettent d'adapter les moyens alloués.

Le dialogue de gestion, permettant d'ajuster les moyens humains et financiers aux besoins réels des établissements se base sur un **contrat objectifs-moyens pluriannuel** quadripartite entre l'État, l'Éducation nationale, les Agences régionales de santé et les collectivités territoriales.

Les **fonds propres** et les **moyens horaires** non fléchés par l'administration centrale, qui permettent une dynamique de projets (voyages scolaires, équipements innovants, expérimentations pédagogiques), représentent une part significative du budget de l'établissement, de l'ordre de 10 %.

14. Les objectifs de l'établissement (école, collège lycée) sont établis en référence au **socle commun, déterminés et formalisés dans son projet**, sur la base d'une évaluation et un diagnostic réalisés avec l'ensemble des acteurs et intégrant des indicateurs contextualisés, notamment sur la mixité et l'inclusivité. Ils visent à être déclinés en actions concrètes, dont les progrès sont suivis et mesurés de manière autonome par les acteurs de l'établissement.

Le projet d'école ou d'établissement, établi sur cinq années et largement partagé, constitue l'outil indispensable à l'articulation entre priorités nationales et réalités territoriales du bassin éducatif, ainsi qu'à la **coordination** des acteurs

scolaires et territoriaux, afin de proposer un cadre éducatif cohérent aux jeunes.

Le projet d'école ou d'établissement constitue également un cadre permettant d'assurer une communication institutionnelle claire sur les objectifs, les responsabilités et les résultats, afin de renforcer la **confiance des familles** dans l'École.

15. La gouvernance du bassin éducatif, portant collectivement la promesse républicaine, est exercée de façon collégiale avec l'ensemble de la communauté éducative, en partenariat avec collectivité locale, acteurs de santé, tissu associatif, selon des modalités à définir pour l'exercice des responsabilités, le tout **sous l'impulsion des personnels de direction en lien étroit avec les personnels d'inspection.**

Dans le premier degré, la **fonction de directeur d'école** évolue pour prendre en compte le temps et les responsabilités associés aux missions de coordination.

La **formation initiale et continue** des chefs d'établissement et directeurs d'école, en tant que personnels d'encadrement, est un levier prioritaire pour opérer ce changement de culture et développer les compétences de pilotage pédagogique, de gestion d'équipes et de conduite de projets.

Feuille de route⁹⁶

PÉRIODE	2027–2029 PRÉPARER et ENGAGER	2030–2032 EXPÉRIMENTER et ACCOMPAGNER	2033–2037 ÉVALUER et CONSOLIDER
ORGANISATION SCOLAIRE ET CONTENUS PÉDAGOGIQUES	Faire évoluer le socle commun et les grilles horaires pour intégrer l'ensemble des compétences dans le temps scolaire.	Conduire une expérimentation sur un échantillon représentatif d'écoles et d'établissements.	Mise en place progressive des nouvelles organisations et évolutions pédagogiques sur l'ensemble du territoire.
	Mettre les négociations sur le financement du périscolaire.	Accompagner les équipes pédagogiques.	Évaluer leurs effets et ajuster les dispositifs.
MÉTIER DE L'ENSEIGNEMENT	Élaborer un nouveau cadre statutaire et un référentiel de compétences pour les enseignants, préparé par une commission paritaire.	Définir et déployer les parcours de formation continue et les formations d'enseignants spécialisés.	Recruter des enseignants sous le nouveau statut.
	Engager la revalorisation salariale.	Accompagner la transition vers le nouveau cadre statutaire et professionnel.	Ajuster les parcours de formation.
PILOTAGE ET ACCOMPAGNEMENT DES ÉTABLISSEMENTS	Lancer des projets d'établissement fondés sur les résultats de la première vague d'évaluation du CEE.	Réorganiser l'accompagnement des personnels et des établissements.	Réaliser le bilan de la deuxième vague d'évaluations du CEE.
	Développer des plans de formations à initiative locale, appuyées sur la recherche.	Faire évoluer les corps d'inspection afin de renforcer leur rôle d'accompagnement.	Déployer les pratiques ayant fait leurs preuves.
ORGANISATION TERRITORIALE, MIXITÉ ET BÂTI SCOLAIRE	Créer des observatoires territoriaux de la démographie scolaire et de la mixité sociale.	Constituer les regroupements territoriaux nécessaires.	Évaluer l'impact des réorganisations territoriales.
	Définir le cahier des charges relatif à l'évolution et à l'adaptation du bâti scolaire.	Lancer les premiers chantiers d'adaptation et de transformation du bâti.	Ajuster progressivement les organisations territoriales.

Figure 9 : feuille de route

Lecture : la trajectoire 2027-2037 s'inscrit dans un contexte de baisse démographique estimée à environ 15 % des effectifs d'élèves. CEE : Conseil d'évaluation de l'École.

La dépense totale pour le système scolaire (premier et second degrés) est de l'ordre de **132 Md€** en 2024⁹⁷. En 2025, elle inclut **88 Md€** à la charge de l'État⁹⁸ et **30 Md€** à la charge des collectivités territoriales⁹⁹.

Au sein des **88 Md€** financés par l'État, les principaux postes se répartissent en :

- **59 Md€** de masse salariale des personnels en activité (enseignants, cadres et AESH) ;
- **24 Md€** de contributions aux retraites et de mécanismes de solidarité intergénérationnelle ;
- **5 Md€** d'autres dépenses, notamment les bourses, les forfaits d'externat et le financement de l'enseignement privé sous contrat¹⁰⁰.

⁹⁶ Plusieurs publications récentes et indépendantes convergent pour considérer que l'amélioration durable des performances du système éducatif français suppose une transformation de long terme. Le HCSP (2026) souligne que le redressement du niveau scolaire relève d'une transformation de long terme, sur la prochaine décennie au moins, et appelle à limiter l'enchaînement des réformes non évaluées. Voir : [Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan \(HCSP\), Niveau scolaire : éléments de diagnostic et propositions, août 2026](#) ; le CAE appelle, pour sa part, à une transformation structurelle fondée sur une loi de programmation décennale fixant des objectifs, des moyens et une trajectoire stable : [Dintilhac, C., Houzel, G. et Jaravel, X., École : un plan d'action pour rattraper le retard français. Note du Conseil d'analyse économique \(CAE\), n° 93, septembre 2026. Paris : Conseil d'analyse économique.](#)

⁹⁷ DEPP, L'éducation nationale en chiffres, édition 2026, août 2026.

⁹⁸ Cour des comptes, Analyse de l'exécution budgétaire de la mission « Enseignement scolaire » 2025, Avril 2026.

⁹⁹ Données communiquées par la Direction générale des collectivités locales (DGCL).

¹⁰⁰ Cour des comptes, Analyse de l'exécution budgétaire de la mission « Enseignement scolaire » 2025, avril 2026.

Faire de l'évolution démographique une opportunité

Ce projet de transformation de l'École intervient dans un contexte démographique marqué par une baisse durable des effectifs d'élèves (-15 % du nombre d'élèves d'ici 2037)¹⁰¹. Cette évolution constitue une opportunité pour reconfigurer progressivement l'organisation du système éducatif. L'enjeu est de tirer parti de l'évolution démographique pour faire évoluer l'allocation des ressources, et notamment pour augmenter le ratio enseignants-élèves. Par ailleurs, certaines dépenses aujourd'hui mobilisées pour faire fonctionner l'organisation existante pourront progressivement être réorientées vers de nouveaux besoins. À titre d'exemple, la spécialisation et la réaffectation de certains enseignants sur l'inclusion pourrait conduire, à terme, à repenser l'organisation de l'accompagnement des élèves à besoins particuliers et à permettre une réaffectation progressive des moyens aujourd'hui consacrés aux AESH.

Les marges dégagées demeurent toutefois limitées dans la mesure où le poids des retraites dans le budget continue de croître, sous l'effet du vieillissement des personnels. En 2025, la hausse des contributions aux pensions représente à elle seule 1,39 Md€ de dépenses supplémentaires, une dynamique appelée à se poursuivre dans les années à venir¹⁰².

Financer les investissements nécessaires à la transformation

Au-delà des réallocations, plusieurs investissements structurants apparaissent donc indispensables pour atteindre les objectifs de transformation du système éducatif :

- **Revaloriser le salaire des enseignants**, sans réduction des effectifs. Une augmentation moyenne de **300 € nets par mois** représente un coût

supplémentaire d'environ **4 Md€ par an**. Cette revalorisation doit être modulée selon le stade de la carrière, avec un effort particulier pour les personnels en milieu de carrière¹⁰³. Une telle revalorisation est nécessaire pour rendre compte de la diversité de leurs missions et renforcer l'attractivité du métier¹⁰⁴.

- **Renforcer les équipes médico-sociales**. Le recrutement d'environ 20 000 professionnels supplémentaires représente un coût estimé à **1,2 Md€ par an**. Ce renforcement permettrait notamment de mieux répondre aux besoins de santé, d'accompagnement et de prévention au sein de l'École.
- **Accélérer la rénovation du bâti scolaire**. Près de deux tiers des 58 000 écoles et établissements nécessitent des travaux de rénovation, notamment sur le plan énergétique et pour prendre en compte les changements d'usage. Pour rénover les établissements au cours de la prochaine décennie, un effort supplémentaire d'environ **3 Md€ par an** est nécessaire, soit près d'un tiers du niveau actuel des investissements éducatifs des collectivités territoriales (environ 10 Md€ en 2025¹⁰⁵).
- **Généraliser un périscolaire de qualité**. L'offre périscolaire est aujourd'hui très inégale selon les territoires. Les collectivités consacrent environ 5 Md€ par an aux services annexes de l'enseignement (notamment restauration, scolaire, activités éducatives et culturelles)¹⁰⁶. Garantir à tous les enfants un accès à une offre périscolaire de qualité suppose un investissement complémentaire de **2 à 3 Md€ par an** à répartir entre les collectivités et l'État dans la

¹⁰¹ DEPP, Projections d'effectifs scolaires à horizon 2035, Note d'information n° 26.09, avril 2026.

¹⁰² Cour des comptes, Analyse de l'exécution budgétaire de la mission « Enseignement scolaire » 2025, avril 2026.

¹⁰³ Cette estimation repose sur une accélération de la progression de carrière au sein des grilles indiciaires, et non sur une augmentation de la valeur du point d'indice.

¹⁰⁴ Le rapport de la Commission européenne met en avant la nécessité d'une stratégie d'investissement de long terme en faveur du métier enseignant, couvrant les salaires, la formation, les conditions de travail, mais aussi les parcours professionnels et les possibilités d'évolution de carrière, afin de renforcer l'attractivité. Voir : Commission européenne, Investing in Education 2026. Focus on the Teaching Profession, 2026.

¹⁰⁵ Données communiquées par la Direction générale des collectivités locales (DGCL).

¹⁰⁶ Ibid.

mesure où il crée une nouvelle obligation pour les collectivités.

Donner au système les moyens de se transformer

Ces estimations ne couvrent pas l'ensemble des dépenses que pourrait entraîner une transformation profonde du système éducatif. Elles correspondent toutefois aux principales lignes identifiables à ce stade, compte tenu de leur poids financier. Leur mise en œuvre soulève par ailleurs des enjeux qui dépassent la seule question budgétaire : le développement du périscolaire comme le renforcement des équipes médico-sociales se heurtent déjà à des difficultés de recrutement importantes.

La réussite de ces transformations dépendra donc autant de la capacité à financer les mesures envisagées que de celle à attirer, former et maintenir les professionnels nécessaires à leur déploiement.

L'investissement supplémentaire estimé à environ **11 Md€ par an** représente un effort substantiel. Il conduirait à une augmentation du budget total de l'ordre de 10 %.

Une transformation profonde de l'École ne pourra s'accomplir que dans la continuité, avec l'engagement de l'ensemble de la société, une évaluation régulière des avancées et la capacité d'ajuster les actions. L'Académie des sciences appelle ainsi à ouvrir sans délai un chantier de transformation de long terme. Il appartient aux responsables politiques de d'inscrire la transformation dans la durée, au-delà des échéances et des alternances politiques.

Annexes

Liste des contributeurs au rapport

Diverses contributions ont nourri la réflexion collective, qui ne prétend néanmoins pas restituer la position de chacun : les analyses et propositions présentées ici relèvent de l'Académie des sciences, qui a initié, conduit et porte ce projet.

ARMAND-JALADY Camille – Enseignante

BEAUVAIS Hervé – Proviseur de la Cité mixte du Parc Impérial

BLITMAN Sophie – Ancienne professeure de français, journaliste spécialisée dans l'éducation et autrice

BRILLET Franck – Inspecteur général, de l'éducation, du sport et de la recherche et directeur de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation – National Institute of Teaching and Education – INSPÉ de l'académie de Nice

BROSSARD Arnaud – Proviseur de la cité scolaire Georges de la Tour

BROUX Nathalie – Enseignante, lycée Germaine Tillon du Bourget

CHAREYRON Pierre

CHEVAL Boris – Maître de conférences, HDR, titulaire de la Chaire de recherche de Rennes Métropole, École normale supérieure de Rennes, département Sciences du sport et éducation physique

COLAS Sandy – Formatrice académique en éducation prioritaire, académie de Montpellier

COSNEFROY Olivier – Coordinateur scientifique, Cnesco

DEGOS Laurent – Correspondant de l'Académie des sciences

DELAHAYE Jean-Paul – Inspecteur général de l'éducation nationale honoraire

FAUVIN Nadette

FIOL William

FLORIN Agnès – Professeur émérite en psychologie de l'enfant et de l'éducation à Nantes Université, responsable du Cnesco

FRUGIÈRE Alain – Président du réseau des INSPÉ et directeur de l'INSPÉ de l'académie de Paris

GAUER François – Professeur des universités, directeur de l'INSPÉ de l'académie de Strasbourg, Université de Strasbourg

GESBERT Jean-François – Proviseur du lycée-EREA Toulouse-Lautrec

GOTTSMANN Léa

GRAFTO Myriam

GRARD Marie-Aleth – Présidente honoraire ATD Quart Monde

HAAG Pascale – Maître de conférences, EHESS, Lab School Network

HAUCHECORNE Bertrand

HILLION Aude – Enseignante

LAGRANGE Anne-Marie – Membre de l'Académie des sciences

LÉNA Pierre – Membre de l'Académie des sciences

LÉNA Vincent

MAROIS William

MAUGUIN Murielle

MENGER Pierre-Michel – Professeur au Collège de France, membre de l'Académie des sciences morales et politiques

MERLE Pierre – Professeur émérite de sociologie, INSPÉ de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale

MERRA Richard – Délégué du maire pour la cité éducative de Gennevilliers, membre du bureau de l'ex CNOE (conseil national d'orientation et d'évaluation des cités éducatives)

MOUNIÉ Sébastien – Haut fonctionnaire au handicap et à l'inclusion du Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

MOURGUES Alexia – Formatrice académique et chargée de mission en Éducation Prioritaire, académie de Montpellier

OBERT Dominique – Inspecteur général à la retraite

PONS Xavier

PORTHÉ Emeline – Enseignante et formatrice

RAYOU Patrick

ROUX Didier – Membre de l'Académie des sciences

ROUX Marie-Lise – Enseignante

SAINT-RAYMOND Laure – Membre de l'Académie des sciences

TOULOUSE Aude

WEIXLER Frédérique – Inspectrice générale honoraire de l'éducation, du sport et de la recherche.

Secrétariat éditorial – Direction des Comités avis et rapport de l'Académie des sciences

ROCHET Juliette - Directrice

DURON TEJEDOR Ana - Chargée de mission

PIETRYKOWSKI Erika - Chargée de mission

Illustrations

PISHKO Oksana

Liste des auditions¹⁰⁷

Acteurs du secteur médico-social

CHU Montpellier

DENIS Hélène – Pédiopsychiatre

Conseil national consultatif des personnes handicapées

BOROY Jérémie – Président du Conseil national consultatif des personnes handicapées

INSERM

LAFONTAN Max – Directeur de recherche, spécialiste de l'obésité

Associations, fondations et société civile

AFAE

Association Bouge ton école

Association Vers Le Haut

Association PTCE Les Mureaux

DAHO Anne-Denise

Association Classes

FOURNIAL Clotilde

MIQUEY Jacques

Association Européenne De l'Éducation (AEDE)

SAINT-LÉZER Christian – Président

ATD Quart Monde – Projet Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation (CIPES)

CAMPOLLI Christine – Alliée ATD Quart Monde, professeur de Français retraitée, ancienne directrice-adjointe de l'IUFM de l'académie d'Amiens

FORTUN-CARILLAT Véronique – Alliée ATD Quart Monde, formatrice pour l'école inclusive, chercheuse associée au LIRTES à l'Université Paris-Est Créteil

MARTINEZ ORTIZ Sofia – Chargée de projets

¹⁰⁷ Les structures et fonctions mentionnées dans cette liste de contributeurs correspondent en principe à celles en vigueur au moment de l'audition.

OLIVIER Michelle – Alliée ATD Quart Monde, professeure des écoles retraitée, syndicaliste
SAINCY Christine – Alliée ATD Quart Monde, ancienne cadre EDF et syndicaliste, retraitée.

Ecolhuma

RIZZO Florence – Fondatrice d'Ecolhuma

Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI)

SECK Abdou – Directeur général

Fédération nationale des associations de directeurs et directrices des affaires culturelles (FNADAC)

BENNETT Christophe – Président

Fondation La main à la pâte (LAMAP)

BORR Audrey – Coordinatrice du Centre Pilote de Metz

JASMIN David – Directeur

KMIECIK Pierre – Coordonnateur du Centre Pilote Oise-Nogent, pôle de Senlis

ROSSIGNON Jean-Paul – Directeur de la Maison pour la science en Lorraine

France éducation internationale et la Revue internationale d'éducation de Sèvres

BOUVIER Alain – Auteur

DE KETELE Jean-Marie – Auteur

SANSELME Marie-José – Autrice

Institut de l'engagement

JAGOREL Quentin – Directeur

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie (INSPÉ) de Lille

COURDENT Albine – Directrice de la Maison pour la science Nord-Pas-de-Calais

La Maison de l'Apprendre

FIGARI Angélique – Co-fondatrice et présidente

L'École change demain

BERTOIN Emma – Co-fondatrice

Réseau E2C

COHAS-BOGEY Cyrille – Directeur général

SCHAJER Alexandre – Président

Réseau français des villes éducatrices

DENIS Charlotte – Chargée de mission

LE GOUIC Sandrine – Référente petite enfance

Terrecole

HERLORY Christophe – Directeur du développement

***Think-thank* des élus du 78 pour le handicap**

LETAILLEUR Emilie – Représentante pour le handicap

Autres administrations et institutions publiques nationales

Académie des sciences morales et politiques

ANDLER Daniel – Mathématicien et philosophe, professeur émérite de Sorbonne Université

Bureau national en charge du service Information et conseil aux familles de l'APEL nationale

ROMUALD Catherine – Membre du bureau

Institut Français de l'Éducation (IFE)

RIA Luc – Professeur des universités, chercheur, ancien directeur de l'IFE et membre du CEE

Conseil économique, social et environnemental (CESE)

THOURY Claire – Présidente

Comité national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé

BENZINE Rachid – Écrivain, islamologue

Cour des comptes

LARROUTURROU François – Conseiller référendaire

MEDDAH Nacer – Président de la troisième chambre de la Cour des comptes

SUARD Emmanuel – Président de la section « enseignement scolaire, sports, jeunesse et vie associative »

Délégation interministérielle à l'encadrement supérieur de l'État (DIESE)

BRAUN-LEMAIRE Isabelle – Déléguée interministérielle à l'encadrement supérieur de l'État

BROUSSEAUD Grégory – Chef de service, adjoint de la déléguée

DE MAZANCOURT Claire – Responsable Prospective et innovation

PLAIS Dany – Assistante de la déléguée

Direction générale des collectivités locales (DGCL)

BASSE Ferdinand – Chargé de l'analyse financière

DECQ Aline – Adjointe au chef de bureau des budgets locaux et de l'analyse financière

LEON Olivier – Département des études et des statistiques locales

METAIS-LISSOWSKI Louis – Chef de bureau des budgets locaux et de l'analyse financière

Direction Interministérielle de la Transformation Publique (DITP)

GUENOUN Marcel – Conseiller Recherche et Développement au cabinet du délégué

HATEM Louise – Directrice de cabinet adjointe

LAMBERT Thierry – Délégué interministériel à la transformation publique

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

VICARD Augustin – Directeur

Institut Agro Dijon

VIDAL Michel – Formateur

Institut de France

DARCOS Xavier – Chancelier

Institut national des jeunes aveugles (INJA)

AFTIS Hélène – Direction des enseignements

GAILLARD Stéphane – Directeur

Institut des Politiques Publiques (IPP)

GRENET Julien – Directeur adjoint

Ministère chargé de l'autonomie et des personnes handicapées

WIRTH Grégory – Conseiller École pour tous, Emploi et Citoyenneté

Ministère de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire

FLIPO Nathalie – Inspectrice pédagogique

Présidence de la république

HALBOUT Gilles – Conseiller éducation, enseignement supérieur, recherche et innovation

POTTON Grégoire – Conseiller politique

Autres

BUTZBACH Étienne – Ancien coordinateur national mixité à l'école au Cnesco, président de la Fabrique des mixités

Collectivités territoriales

Académie de Lille

YAHATENE Nathalie – Proviseur de lycée

Association des maires de France (AMF)

FERRIBY Sébastien – Conseiller éducation et culture

JACQUEMOT Nelly – Responsable action sociale, éducation, culture, sport, santé, politique de la ville

Association des Maires Ruraux de France (AMRF)

HAUCHECORNE Bertrand – Membre du Conseil d'Administration de l'AMRF et Maire de Mareau-Aux-Prés (45)

Département de Seine-Saint-Denis

DESLANDES Sarah – Directrice générale adjointe Ressources Humaines et Modernisation

TROUSSEL Stéphane – Président du Conseil départemental

Mairie de Gennevilliers

MERRA Richard – Élu, délégué aux projets de cité éducative

Mairie de Villeurbanne

TRON Sonia – 1ère adjointe, déléguée à l'urbanisme, à l'habitat, aux coopérations territoriales, à la santé globale et l'adaptation climatique

Médiathèque du Bachut (Lyon)

ZUSSY Féodora

Préfecture de la Haute-Saône

ROYET Romain – Préfet de Haute-Saône

Ville de Lyon

LÉGER Stéphanie – 3ème adjointe, éducation et droit des enfants

Ville de Paris

DELPAL Bérénice – Directrice des affaires scolaires

GIRARD Laetitia – Médecin de PMI

PHÉLIZOT Maud – Sous-directrice de la politique éducative

Ville de Poitiers

MONCOND'HUY Léonore – Maire de Poitiers

Éducation nationale et enseignement supérieur**Académie de Bordeaux**

MAS Vincent – Délégué académique à la vie lycéenne

Académie de Guyane

DULBECCO Philippe – Recteur

Académie de la Guadeloupe

GANGLOFF-ZIEGLER Christine – Rectrice

Académie de la Réunion

MEHDI Rostane – Recteur

Académie de Martinique

MONS Nathalie – Rectrice

Académie de Reims

SYDOR-VIENNE Dimitri – Inspecteur d'académie – Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale (IA-DAASEN)

Bureau de la conférence nationale des inspecteurs d'académie

ALBERICI Louis – Directeur académique adjoint des services de l'Éducation nationale (DAASEN), Yvelines

BUDON-DUBARRY Heidi – Directrice académique adjointe des services de l'Éducation nationale (DAASEN), Orléans-Tours

LAIR Sandrine – Inspectrice d'académie – Directrice académique des services de l'Éducation nationale (IA-DASEN), Créteil

SIEYE Mathieu – Inspecteur d'académie – Directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN), Nice

TOUSSAINT BATTESTI – Directrice académique adjointe des services de l'Éducation nationale (DAASEN), Nice

Collège de France

DEHAENE Stanislas – Professeur au Collège de France, neuroscientifique, président du Conseil scientifique de l'Éducation nationale, membre de l'Académie des sciences

Commission du débat national sur l'avenir de l'École (2003-2004)

THÉLOT Claude – Président

Conseil Académique de la Vie Lycéenne (CAVL) de l'académie de Rennes

LETOUBLON Louis – Élève délégué

Conseil d'Évaluation de l'École (CEE)

KERRERO Christophe – Ancien recteur de Paris

TOROSSIAN Charles – Président du CEE

Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)

FLEURY Cynthia – Philosophe et psychanalyste, professeure titulaire de la chaire Humanités et Santé

CY Cergy Paris Université

BONGRAND Philippe – Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

MONSO Olivier – Expert sur l'analyse des inégalités scolaires, Affilié à Sciences Po-CRIS et au LIEPP

Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de Haute-Corse

BENAZECH Bruno – Inspecteur d'académie – Directeur académique des services de l'Éducation nationale (IA-DASEN) Haute-Corse

Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Haute-Saône

SCHNOEBELEN Jérôme – Inspecteur jeunesse et sport, conseiller de l'IA-DASEN Haute Saône

Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Rhône

MAGNIN Nicolas – Inspecteur d'académie – Directeur académique adjoint des services de l'Éducation nationale (IA-DAASEN) Rhône

Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco)

PASCAL Caroline – Directrice générale

Direction générale des ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale

CRUSSON Laurent – Chef du service de l'attractivité et de la politique des ressources humaines

STAFFOLANI Sandrine – Sous-directrice DGRH D1, stratégie et transformation des ressources humaines

THIRARD Sylvie – Cheffe de service, adjointe au directeur général

École normale supérieure – Paris Sciences & Lettres (ENS-PSL)

GURGAND Marc – Directeur du département d'économie et Coordinateur scientifique du projet pour l'innovation, les données et les expériences dans l'éducation (IDEE)

PAWLIK Adrien – Directeur du projet IDEE

Institut national des sciences appliquées (INSA) – Centre Val de Loire

CHAMAYARD Yann – Directeur

PENNEROUX Alexandre – Responsable communication et attractivité

INSPÉ de l'académie de Montpellier

NYSSSEN Louise – Directrice adjointe de l'INSPÉ de l'académie de Montpellier

Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR)

OBERT Dominique – Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

RINGARD Jean-Charles – Inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire

SZYMACK Anne – Inspectrice générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche en intérim, cheffe de l'IGÉSR

Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF)

BEGUÉ Sylvain – Directeur adjoint

TOROSSIAN Charles – Directeur

Ministère de l'Éducation nationale

BORNE Élisabeth – Ancienne Ministre d'État et de l'Éducation nationale

DEFAUX Aliénor – Inspectrice d'académie, Inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR) Orléans-Tours

DEMARTHE Nicolas – Conseiller pédagogique du primaire, retraité

GARDETTE Bernard – Conseiller principal d'éducation (CPE) et spécialiste de la méthode « Pikas »

GEFFRAY Édouard – Ministre de l'Éducation nationale

LACOSTE Brigitte – Cheffe de l'inspection générale

LALOUEX Cécile – Conseillère Éducation, enseignement supérieur et recherche au Cabinet du Premier ministre

LAUNAY Jean-Marc – Principal du collège Anne Frank à Saint-Herblain, responsable de la Cité éducative

MERLOT Geoffroy – Principal de collège

PETITJEAN Nathalie – Enseignante spécialisée

RAMA Émilie – Maître formateur et coordinatrice de REP

VALLAUD-BELKACEM Najat – Ancienne ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

VANDENBROUCK François – Sous-directeur de l'innovation, DGESCO

WEIL François – Directeur de cabinet

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation

CORDIER Stéphane – Délégué régional académique à la recherche et l'innovation (DRARI) - Centre Val de Loire

Rectorat de Versailles

COTONAT Catherine – Inspectrice de l'Éducation nationale pour l'adaptation et scolarisation des élèves handicapés (IENASH)

LE LOCH Sylvain – Inspecteur de l'Éducation nationale pour l'adaptation et scolarisation des élèves handicapés (IENASH)

Rectorat d'Aix-Marseille

DELAUNAY Benoît – Recteur de l'académie d'Aix-Marseille et président de la conférence de recteurs

Réseau des INSPÉ

FRUGIERE Alain – Président du Réseau des INSPÉ

ROTUREAU Anne-Lise – Déléguée générale du Réseau des INSPÉ

Sciences Po - Institut d'études politiques de Lyon (IEP de Lyon)

DEVEAUX Jeanne – Chargée de partenariats et du mécénat

HUYON Martine – Responsable du service *public factory*

Université de Montpellier

BUCHETON Dominique – Professeure honoraire à l'Université de Montpellier, spécialiste en didactique

Université de Poitiers

BEN AYED Choukri – Universitaire, co-directeur du GRESCO

Université de Savoie

GLASMAN Dominique – Professeur émérite de sociologie

Université Grenoble Alpes

BRESSOUX Pascal – Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte

TESSIER Damien – Enseignant-chercheur dans le champ de la psychologie sociale de l'éducation, de la santé et du sport

Université Paris Cité

TISSERON Serge – Psychiatre, docteur en psychologie, HDR en sciences humaines cliniques

BOURGERON Thomas – Membre de l'Académie des sciences, professeur et chercheur en neurosciences – équipe *Human genetics and cognitive functions*

Université Paris-Dauphine – PSL et ENS – PSL

HUILLERY Élise – Professeure d'économie

Université Paul Valéry – Montpellier

CONNAC Sylvain – Professeur des universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation, LIRDEF

TRICOT André – Professeur de psychologie cognitive, Laboratoire de Psychologie

Autres

ALEXANDRE-BAILLY Frédérique – Ancienne rectrice et ancienne directrice générale de l'Onisep

MICHAUD Louise – Architecte et chercheuse spécialisée dans l'aménagement des espaces éducatifs

SOUIDI Youssef – Universitaire, économiste et co-auteur de la note de l'IPP

Enseignement catholique

Enseignement catholique

COSTA Sylvie – Chargée de mission et déléguée aux questions mixité

DELORME Philippe – Ancien Secrétaire général

PREVOST Guillaume – Secrétaire général

Groupe d'enseignement La Favorite (Lyon)

YOUNES Georgette – Directrice d'école privée sous contrat

Réseau Danielou

LÉNA Marguerite – Philosophe

Réseau Loyola éducation

KERHUEL Antoine – Directeur du réseau Loyola

Institutions internationales

Collège et lycée public, Andalousie, Espagne

MANUEL ESTEVEZ Juan – Professeur de français

Établissement IES SARRIGUREN BHI, Navarre, Espagne

HORCADA Pablo – Directeur de l'établissement

Établissement Istituto Sacro Cuore, Italie

CAMBRONERO Maria – Responsable adjointe de l'inclusion

DE SANTIS Loredana – Responsable de l'inclusion

HOUFANI Nadia – Directrice adjointe de l'école primaire, professeur de français

KACZMAREK Nicolas – Parent d'élève

LAMORIL Olivier – Directeur de l'établissement

OCDE

CHARBONNIER Éric – Analyste

Médias

Cahiers pédagogiques

BLANCHARD Cécile – Rédactrice en chef de Cahiers pédagogiques

CAEL Céline – Enseignante, formatrice et autrice

REYNAUD Laurent – Enseignant, formateur et auteur

ToutEdu

BOUCHARD Pascal – Fondateur et rédacteur en chef

Organisations syndicales

FEP-CFDT

GINET Valérie – Secrétaire générale de la FEP-CFDT

GUITTON Alexis – Secrétaire national en charge du dossier « droits et société »

TOTTET Emmanuelle – Assistante politique du secrétariat général

SE-UNSA

CORNOU Johanna

JAMIN Elisabeth

KIERVEL Yannick

LELONG David

MISSION Adrien

SGEN-CFDT

BRAMS Tristan

BRISEDoux Caroline - Secrétaire nationale de la SGEN-CFDT.

SNES-FSU

BENOIT Laetitia – Secrétaire national du contenu pédagogique du SNES-FSU

FRAGOgnac Grégory – Secrétaire général chargé de politique scolaire et laïcité

LEGRAND Anne-Sophie – Responsable du secteur collège au SNES-FSU

LE PAI Gwenaël – Secrétaire général adjoint

TRAMONI Laurent – Secrétaire général chargé du statut des enseignants

SNPDEN-UNSA

BEAUDINAUD Julie – Correspondante au siège SNPDEN-UNSA
BEAUFRENIER Olivier - Secrétaire national au SNPDEN-UNSA

BRAY Nicolas

DELVER Erika

SNUipp

CAMINADE Pierre

JEAN-DIT-TEYSSIER Betty

SCHNEIDER Rachel

Autres

PAGET Denis – Ancien responsable au SNES-FSU et membre du Conseil Supérieur des Programmes (CSP)

Secteur privé

Groupe L'OREAL

ALLEAUME Ilhem – Responsable formation

Colloques

Colloque national de l'AFAE « Quel projet politique pour l'école de demain ? »

Colloque France Éducation internationale « Éduquer dans un monde incertain »

Colloque IH2EF « Compétences et savoirs : l'Europe face aux mutations de demain »

Colloque IH2EF « Évaluation des établissements : bilan et perspectives 2025/2030, le colloque du CEE »

Colloque IH2EF-CEE « Évaluation des établissements scolaires en France »

Références bibliographiques

AFAE, L'autonomie, pour quoi faire ? Revue thématique de l'association française des acteurs de l'éducation n°147, septembre 2015.

Apprentis d'Auteuil, Décrochage scolaire : gâchis silencieux, urgence collective, mai 2025.

Auduc, J-L., Le système éducatif français aujourd'hui : de la maternelle à la terminale. Éd. 2025-2026. Paris : Hachette Éducation, 2025.

Berenguier, T., La préférence française pour les inégalités : repenser l'éducation prioritaire comme projet de société, Fondation Jean-Jaurès, septembre 2024.

Buisson-Fenet, H., Rey, O., L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ? ENS Éditions, 2017.

BVA Xsight pour L'Étudiant, Baromètre de confiance dans l'avenir - L'orientation des jeunes. Rapport des résultats, mai 2023.

Campoli, C., Grard, M-A., « Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation : la recherche CIPES », Revue Quart Monde 2025/4, n° 276 | 2025/4, juin 2026.

Centre d'analyse stratégique, Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires, note d'analyse n°316, janvier 2013.

CESE, Rapport de la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant, novembre 2025.

Charousset, P., Grenet, J., Baisse démographique et dynamiques public-privé : vers une ségrégation scolaire accrue dans les grandes villes ?, Notes IPP, no 124, Institut des politiques publiques, mars 2026.

Cnesco, Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse, septembre 2016.

Cnesco, Le métier d'enseignant : quelles évolutions ? à quelles conditions ? Dossier de synthèse, avril 2026.

Cnesco, Ly, S.-T., Riegert, A., Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français, 2016.

Code de l'éducation, article L 111-1, version en vigueur depuis le 26 août 2021, consultable sur Légifrance.

Code de l'éducation, article L 121-1. Légifrance.

Code de l'éducation, article L 401-1. Légifrance.

COJ, Jeunes d'Outre-mer : garantir l'égalité des chances pour tous, 2025.

Commission européenne, Investing in Education 2026. Focus on the Teaching Profession, 2026.

Cour des comptes, Analyse de l'exécution budgétaire de la mission « Enseignement scolaire » 2025, avril 2026.

Cour des comptes, L'enseignement primaire : une organisation en décalage avec les besoins de l'élève, rapport public thématique, mai 2025.

Cour des comptes, L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, rapport public thématique, septembre 2024.

Cour des comptes, La formation continue des enseignants de l'enseignement public, observations définitives, exercices 2017-2021, septembre 2023.

Cour des comptes, Le lycée professionnel, référé n° S2019-3200 adressé au ministre de l'Éducation nationale, janvier 2020.

Cour des comptes, Privilégier l'approche territoriale et l'autonomie dans la gestion des dépenses de l'éducation, note thématique, juillet 2023.

Cour des comptes, Rapport public annuel 2025, analyse des politiques publiques en faveur de la jeunesse, mars 2025.

CSEN, Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France, note n° 9, avril 2023.

Cusset, P.-Y., Niveau scolaire : faut-il s'inquiéter ? La Note d'analyse, n° 155. Paris : Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan, juin 2025.

DARES & France Stratégie, Les Métiers en 2030. Rapport du groupe Prospective des métiers et qualifications, mars 2022.

Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. Légifrance.

Décret n° 2014-941 du 20 août 2014 portant modification de certains statuts particuliers des personnels enseignants relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. Légifrance.

Décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, Légifrance.

Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré. Légifrance.

Défenseur des droits, Le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire, juin 2025.

Defresne, F., Krop, J., La massification scolaire sous la Ve République : une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014), Éducation & formations, n° 91, MENESR-DEPP, septembre 2016.

Delahaye, J.-P., Mamou, G., Driancourt, V., *et al.*, L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement, Berger-Levrault, 2011.

Delors, J., L'éducation : un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, UNESCO, 1996.

DEPP, Comparaisons internationales des dépenses d'éducation en 2019, Note d'information n° 23.18, avril 2023.

DEPP, Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024, Note d'information n° 25.54, octobre 2025.

DEPP, Indicateurs de ségrégation sociale entre collèges dans les départements, jeu de données, ministère de l'Éducation nationale, juillet 2026.

DEPP, L'éducation nationale en chiffres, édition 2025, août 2025.

DEPP, L'éducation nationale en chiffres, édition 2026, août 2026.

DEPP, L'état de l'École 2025 : une analyse statistique du système éducatif, n° 35, novembre 2025.

DEPP, La formation continue des enseignants des premier et second degrés en 2023-2024, Note d'information n° 25-65, ministère de l'Éducation nationale, novembre 2025.

DEPP, L'indice de position sociale (IPS), ministère de l'Éducation nationale, 2023.

DEPP, Projections d'effectifs scolaires à horizon 2035, Note d'information n° 26.09, avril 2026.

DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2024, août 2024.

DEPP, Résultats définitifs de la session 2024 du baccalauréat : un taux de réussite en hausse dans chacune des voies, Note d'information n° 25.05, février 2025.

Descamps, D., Siloret, M., Des lycées confrontés à la ségrégation socio-scolaire. Un clivage public/privé lié aux stratégies de transmission de capitaux, RessourSES, septembre 2023.

Dintilhac, C., Houzel, G., Jaravel, X., École : un plan d'action pour rattraper le retard français. Note du Conseil d'analyse économique (CAE), n° 93, septembre 2026. Paris : Conseil d'analyse économique, 2026.

Ecolhuma, École inclusive : perceptions et pratiques des enseignants en 2024, Baromètre réalisé entre mai et juillet 2024.

France Éducation international, Les espaces scolaires. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 64, décembre 2013.

France Éducation international, Accueillir tous les enfants à l'école : la question de l'inclusion. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 78, septembre 2018.

France Éducation international, Travailler en collaboration à l'école. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 90, septembre 2022.

France Éducation international, L'expérience du handicap à l'école. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 92, avril 2023.

France Stratégie, Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? Note Actions critiques 2017/2027, décembre 2016.

Haut Conseil de l'Éducation, Le collège, Bilan des résultats de l'École, 2010.

Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan (HCSP), Niveau scolaire : éléments de diagnostic et propositions, août 2026.

HEPI, Hillman, N., English lessons: Review of Nick Gibb's book on educational reform after 2010 [Analyse de la réforme éducative après 2010], août 2025.

Hoibian, S., Millot, C., Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25 ans. Crédoc pour le Cnesco, décembre 2018.

IGEN-IGAENR, Rapport annuel 2019 : L'autonomie des établissements scolaires, 2019.

IGÉSR & IGAS, Acte II de l'école inclusive, rapport n° 22-23 107B (IGÉSR) et n° 2022-114R (IGAS), août 2023.

IGÉSR, Le pilotage pédagogique des écoles par les directeurs. Livret 1 : état des lieux et perspectives, rapport n° 23-24 082A, juillet 2024.

IGÉSR, Synthèse de la concertation nationale sur l'orientation des élèves, rapport n° 24-25 236 A, avril 2025.

IH2EF, Le cycle des auditeurs 2024-2025 - Autonomie et responsabilité des cadres, version du 4 juillet 2025.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Légifrance.

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ; Article L122-1-1 - Code de l'éducation, art. L.122-1-1. Légifrance.

Loi n° 2019-828 du 6 août 2019 de transformation de la fonction publique. Légifrance.

Loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école. Légifrance.

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 pour l'orientation sur l'éducation. Légifrance.

Mazza, S. (dir.), Mieux dormir pour mieux apprendre : synthèse de la recherche et recommandations, CSEN, mars 2022.

MENJ, Renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux des élèves en CM1, CM2 et 6e (cycle 3) pour faciliter leur entrée au collège, note de service n° MENE2300947N, BOENJS n° 2 du 12 janvier 2023.

Merle, P., La démocratisation de l'enseignement, Éditions La Découverte, Paris : 2017.

Ministère de l'Éducation nationale, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », version du 19 février 2026.

Ministère de l'Éducation nationale, Territoires ultramarins, Éduscol, avril 2026.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France n°17, juin 2024.

Ministère de l'Éducation nationale, Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, circulaire n°2013-142, novembre 2013.

Ministère de l'Éducation nationale, Rentrée scolaire 2026-2027 : l'École au cœur, 2026.

Ministère du Travail et des Solidarités, Référentiel national qualité - Guide de lecture « Qualiopi », 2024.

Ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles, La santé mentale, Grande Cause nationale 2025, mars 2025.

Mons, N., Chesné, J.-F., Helmeid, E., *et al.*, Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? Dossier de synthèse, Cnesco, novembre 2017.

OCDE, Résultats de PISA 2022, volume I : L'état de l'apprentissage et de l'équité dans l'éducation, 2023.

OCDE, Résultats de TALIS 2024 : Où en est l'enseignement ?, TALIS, Éditions OCDE, Paris, 2026.

Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Recommandation du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE), Journal officiel de l'Union européenne, décembre 2006.

Santé publique France, Enabee : étude nationale sur le bien-être des enfants, juin 2026.

Santé publique France, EnCLASS 2024, Résultats de l'enquête nationale en collèges et en lycées chez les adolescents sur la santé et les substances, juin 2026.

Sénat, L'autonomie des établissements scolaires, rapport d'information n° 884, juillet 2023.

Sénat, La compétence scolaire des collectivités territoriales face aux évolutions démographiques et aux défis d'aménagement du territoire, rapport d'information n° 186, décembre 2025.

Sénat, Rapport d'information n° 690, Mission information sur le métier d'enseignant, juillet 2018.

Vie publique, Le collège unique : de la loi Haby au « choc des savoirs », mars 2024.

Weixler, F., L'orientation scolaire. Paradoxes, mythes et défis, Berger-Levrault, 2020.

Acronymes

AESH	Accompagnants des élèves en situation de handicap
ARS	Agence Régionale de Santé
IA	Intelligence artificielle
IHS	Indice d'hétérogénéité sociale
IPS	Indice de positionnement social
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
UE	Union Européenne

Directeurs de la publication
Étienne Ghys et Antoine Triller

Conception et réalisation graphique
Sophie Gillion et Aurore Lopez

Date de parution : septembre 2026



ACADÉMIE
DES SCIENCES

23, quai de Conti - 75006 Paris
academie-sciences.fr