

Nous réconcilier avec notre système éducatif

L'éducation, un enjeu vital de réconciliations

NOTE DE LA FABRIQUE — SEPTEMBRE 2026

La Fabrique de Nos Réconciliations est une initiative civique qui vise à réconcilier les citoyens avec une vision active de la politique : les rendre acteurs plutôt qu'assujettis, dans un espace libéré des enjeux partisans, où chacun peut contribuer à l'élaboration de principes, d'idées et de projets sur l'organisation de notre vie collective.

Cette note fait partie des premières propositions de la Fabrique, fruit d'une année de réflexion et de discussions collectives au sein de la Fabrique de Nos Réconciliations. Sa rédaction a été coordonnée par Martin Hirsch, Pierre Mathiot, Olivier Noblecourt, et l'équipe de coordination de la Fabrique de Nos Réconciliations.

Initiée par 250 personnes venues de tout le territoire et d'horizons variés (associations, entreprises, secteur public, etc.), **la Fabrique s'ouvre plus largement aux citoyens à l'automne 2026**. Elle partage ses premières propositions afin de les mettre au travail publiquement, et animera plusieurs formats d'échange en ligne ou lors de délibérations locales, pour les bonifier.

Vous pouvez participer à la discussion en nous contactant.

[Contribuer à la réflexion](#)

Sommaire

Introduction	4
La proposition : une nouvelle organisation du système éducatif	9
L'école des premiers apprentissages : 1-6 ans	9
L'école du socle : 6-16 ans	10
L'école de la maturité : 16-21 ans	12
Le droit à l'apprentissage	14
En guise non pas de conclusion mais d'ouverture	16

Introduction

Alors que l'école est l'un des piliers fondamentaux de la République, ce pilier vacille. Le contrat entre la Nation et l'École est fragilisé. Nos concitoyens n'ont globalement plus confiance dans l'école publique pour exercer la mission essentielle que la République lui a confiée : offrir à tous les enfants une instruction leur permettant à la fois de devenir des citoyens actifs et de s'insérer sur le marché du travail avec un espoir de progresser par rapport à la génération précédente.

Ce lien rompu a des conséquences profondes sur l'ensemble de la société et sur l'économie. C'est comme si un organe vital était malade. Car de la confiance en une école performante dépendent notre cohésion sociale, l'adhésion aux valeurs républicaines, la possibilité d'un progrès social et économique partagé et, in fine, la force de notre pays en Europe et dans le monde. L'école est l'institution qui est au cœur des enjeux sociaux, économiques et industriels. C'est d'elle que dépend d'abord notre capacité à innover. Mais c'est aussi sur elle que repose la vitalité de nos valeurs démocratiques.

La crise de l'école, et du système éducatif en général, emporte des conséquences d'autant plus graves que nous sommes un pays qui vit avec le culte des diplômes, de la réussite scolaire, des notes et des classements, qui déterminent une grande partie de la vie professionnelle et sociale. Les diplômes ont plus de poids que l'expérience acquise.

Nous avons probablement mis du temps à nous rendre compte de la fragilisation progressive, puis accélérée de l'école. À ne pas être attentifs aux enquêtes, aux signaux, aux données, aux statistiques. Ou à ne pas les croire ou les prendre au sérieux. Ce déni vient probablement de la force du mythe originel dans notre histoire, d'un attachement viscéral à une institution clé, qui nous mettait des œillères, à des certitudes, s'apparentant parfois à des dogmes.

Désormais, à l'inverse, l'école publique ne trouve plus grâce aux yeux de personne. Avec probablement un regard critique aussi excessif que le déni, l'école est devenue un objet décrié, souvent un sujet de moquerie. Parfois avec des attaques qui se contredisent les unes les autres. On compare l'Éducation Nationale à l'Armée Rouge. On la prend comme exemple d'immobilisme. On l'évoque avec commisération comme une cause perdue. Tour à tour, on plaint les enseignants et on les blâme. Elle ne trouve pas grâce aux yeux des parents qui sont de plus en plus nombreux à lui préférer l'école privée. Elle ne trouve pas grâce aux yeux des acteurs économiques, qui soupirent en l'accusant des maux dont ils souffrent eux-mêmes. Pour le monde politique elle est qualifiée de « non réformable », et le ministre de l'éducation nationale aurait le métier le pire du monde. Les enseignants eux-mêmes sont nombreux à considérer qu'elle ne leur offre pas de quoi accomplir leur vocation ni assouvir leur besoin de reconnaissance. Les élus locaux se battent certes pour que leur école ne ferme pas, mais souvent d'abord comme un symbole de la présence d'un service public essentiel.

Bref, faire le procès de l'école est devenu un sport très français. Un sport français où chaque acteur en accuse un autre d'être responsable du désastre : l'État, les enseignants, les familles, les statuts, les entreprises, les moyens, le libéralisme excessif ou le gauchisme nostalgique.

Pendant ce temps-là, de nombreux enfants ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux, de nombreuses vocations sont empêchées, de nombreux emplois ne sont pas pourvus, de nombreux jeunes sont en souffrance, de nombreux talents sont gâchés, une violence n'est pas maîtrisée, des besoins de qualifications ne sont pas satisfaits.

Notre objet n'est pas de nous joindre au chœur des pleureuses et d'alimenter ce procès. Si nous avons besoin de rappeler ces critiques et de résumer un constat sévère parce que lucide, c'est parce que nous pensons que ce sont des changements radicaux dont notre système éducatif a besoin. Il ne faut pas le réformer. Il faut le repenser. Il ne faut pas le rafistoler. Il faut le reconstruire.

Il nous faut nous réconcilier avec notre école, et plus largement avec notre système éducatif. Car cette brouille est dangereuse et ne fera qu'aggraver les problèmes que l'on se complaît à dénoncer.

« Il ne faut pas le réformer. Il faut le repenser. Il ne faut pas le rafistoler. Il faut le reconstruire. »

Et pour cela, nous pouvons nous appuyer sur des atouts décisifs.

Le premier atout, c'est que tout le monde considère l'école publique comme un bien précieux. Beaucoup d'entre nous sont redevables à l'école, comme institution, et à des enseignants, comme personnes. Et nous savons ne pas être ingrats. Il y a une envie de renouer avec une école idéale, parfois mythifiée, pas de se débarrasser de l'école.

Le deuxième atout, c'est la qualité et la motivation des enseignants. Nous le disons par expérience. Les enseignants aspirent à une école qui remplisse sa mission et qui leur permette d'exercer la leur. Le système éducatif fourmille d'initiatives, de tentatives, d'individus ou souvent d'équipes, pour mieux faire.

Lili — « Depuis le début, on parle beaucoup des élèves, mais on n'a presque pas parlé de la place des enseignants. En France, on a la chance d'avoir une école à peu près gratuite, et vous avez évoqué la suppression de quelques postes, ou le fait de calquer le fonctionnement des établissements sur le privé — mais depuis une dizaine d'années, l'école publique, et la santé aussi, sont en train d'être détruites. Comment penser ce qu'on peut apprendre à l'école sans penser à mieux former les professeurs, et arrêter de mettre des contractuels moins formés à la place des professeurs ? Avec des classes surchargées et des formations peu adaptées, les jeunes décrochent plus vite et se sentent moins accompagnés. Pourquoi ne pas proposer des formations plus longues, et arrêter de supprimer des postes ? »

Sarah — « Et sur la rémunération des professeurs, est-ce que vous comptez l'ajuster ? Comment on rend certaines zones plus attractives, sachant que l'uniformité salariale est quand même un des avantages du métier aujourd'hui ? »

Le troisième atout est l'existence même d'un service public de l'éducation. Il n'est pas à inventer, il n'est pas à créer de toutes pièces, il a ses racines historiques, les forces de ses compétences et surtout ses valeurs.

Et puis, il y a une opportunité conjoncturelle tout à fait exceptionnelle : un contexte démographique qui va réduire la pression qui pèse sur l'ensemble du système éducatif. Alors que le système éducatif a dû absorber des effectifs d'élèves et d'étudiants croissants au cours des dernières décennies, par le fait de l'augmentation de la population, de l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire et surtout de la scolarité effective avec ce qu'on appelle la « massification » d'abord dans le secondaire puis dans le supérieur, nous amorçons une période de décrue.

Pour le système éducatif, cela peut être une chance, pour peu qu'on la saisisse. La saisir ce n'est ni en profiter pour réduire ses moyens, ni ne rien changer en pensant que tout se passera mieux avec des élèves en moins. La saisir c'est considérer que c'est le bon moment pour faire une transformation profonde, audacieuse, ambitieuse, accompagnée par une répartition des moyens permettant de combler les failles.

Notre conviction profonde est que si l'école va mal, si elle se dégrade, la distance entre l'école actuelle et une école remplissant pleinement ses missions, n'est pas abyssale, et la combler n'est pas hors de portée.

Il n'est pas insensé de penser que tous les enfants dès l'âge d'un an peuvent avoir accès au service public de la petite enfance, alors qu'aujourd'hui la première barrière sociale est celle de l'accès : seuls 8 %

des enfants issus des 20 % de ménages les plus pauvres ont accès à un mode de garde formel contre 64 % pour les ménages les plus aisés. Cet écart social est l'un des plus élevés d'Europe¹.

Il n'est pas irréaliste de penser que tous les enfants peuvent maîtriser la lecture et le calcul avant l'entrée en sixième. Il n'y a pas d'enfants inaptes par nature à ces apprentissages fondamentaux!

Il n'y a aucune raison qui ne puisse être corrigée qui justifie la dégradation de nos performances dans les comparaisons internationales comme le score PISA. Les cerveaux des petits enfants qui vivent en France ne se sont pas détériorés quand ceux des petits enfants des autres pays qui nous dépassent se seraient développés! Pourtant, le score moyen en lecture et en compréhension au primaire a chuté de 10 points entre 2001 et 2021 (PIRLS, 2021) et un élève sur cinq présente des difficultés sérieuses en lecture à l'entrée en sixième.

Il n'y a aucune fatalité à ce que seulement un enfant sur quatre dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur devienne lui-même diplômé du supérieur, quand c'est le cas pour trois enfants sur quatre dont au moins un parent est diplômé du supérieur.

Il n'y a aucune fatalité à ce que l'orientation vers un établissement privé soit la résultante d'une fuite du secteur public et perçue comme une garantie supplémentaire de réussite pour son enfant.

Enfin, il n'est pas irréaliste de viser à ce qu'on s'épanouisse en enseignant, en accompagnant des élèves, en participant au service public de l'éducation, sans souffrir d'un manque de reconnaissance et sans vivre dans la frustration d'un décalage entre le sens de sa vocation et l'exercice de sa profession.

Atteindre ces objectifs, ce n'est pas vouloir coloniser la planète Mars ou contrôler la fusion nucléaire : ce sont des objectifs à notre portée à des horizons tout à fait raisonnables.

Pour cela, il ne faut pas se perdre dans une querelle idéologique malsaine : l'opposition entre la démocratisation et l'élitisme.

Tout d'abord, la mission de l'école n'est pas de faire du tri. Sa mission n'est pas non plus de faire de la sélection au sens darwinien du terme : sauver ceux qui auraient une capacité d'adaptation forte et sacrifier les autres. La mission de l'école n'est pas de fermer des portes au fur et à mesure du parcours scolaire, ni de demander à tous de passer par les mêmes portes, elle consiste à offrir un savoir commun et la possibilité pour chacun de trouver sa place dans la société, en fonction de ses capacités et de ses mérites.

Audrey — « Je voulais parler des personnes en situation de handicap et des personnes cérébro-lésées, de leur accès à la formation et à l'apprentissage : j'ai eu des retours de personnes qui ont essayé de reprendre des études, les accompagnements sont catastrophiques dans les universités, les aménagements pratiquement inexistantes, et malgré leur bonne volonté, leur envie de faire partie de la société et d'aider, elles ne sont pas accompagnées. Dès le collège et le primaire, quand on a un handicap, il y a de petites choses mises en place — je pense aux classes ULIS —, mais pas de réel accompagnement. Qu'est-ce qu'on peut mettre en place ? »

Anna — « J'ai moi-même un petit handicap, et j'étais très intéressée par la question de comment aborder le handicap à l'école, parce que mon expérience personnelle à l'école n'a pas été la meilleure. Je pense que c'est très important de prendre en compte la question du handicap, de comment on inclut les élèves, comment on sensibilise les autres au handicap, pour construire une société plus inclusive et vivre en harmonie. »

Le succès de quelques-uns ne dépend pas de l'échec du plus grand nombre. Ce n'est pas en mettant de côté une partie des élèves au fur et à mesure de leurs échecs, que l'on augmentera les chances de ceux que l'on pense prédestinés à être polytechniciens, diplômés d'HEC ou hauts fonctionnaires!

En d'autres termes, il ne faut plus confondre « massification » et « démocratisation » : ce n'est pas le fait d'accueillir des cohortes plus importantes qui permet d'atteindre la démocratisation, c'est le fait de faire

réussir indépendamment de l'origine sociale et des aptitudes. Il ne faut plus confondre « élitisme » et « méritocratie » : la performance d'ensemble du système scolaire ne se résume pas au succès de quelques-uns mais au progrès de tous. L'excellence pour tous n'est pas un slogan creux, si les critères d'excellence sont davantage diversifiés et si l'excellence existe dans toutes les filières, qu'elles soient générales ou professionnelles, et que l'école vise à permettre à chacun de donner le meilleur de soi-même et non pas de se contenter de classer les uns par rapport aux autres, avec des élus et des exclus.

« Le succès de quelques-uns ne dépend pas de l'échec du plus grand nombre. »

Sarah — « est-ce que les notes resteraient dans votre système, ou est-ce que vous voulez le réformer ? Parce que c'est quand même une des choses qui fait que la France est aussi élitiste dans l'éducation. »

À l'inverse, il ne s'agit pas non plus d'empêcher ceux qui ont des talents précoces dans certaines disciplines de pouvoir les cultiver, il ne s'agit pas d'abaisser les exigences à l'égard de ceux qui peuvent répondre à des niveaux d'exigences élevés, selon une vision égalitariste qui n'a rien à voir avec la noblesse du principe d'égalité.

De même, il est vain de penser que l'on peut consacrer les mêmes moyens par élève à tous les établissements quand on sait que 84 % des collèges de « REP/REP+ » comptent au moins 60 % d'élèves d'origine sociale défavorisée, à comparer avec 2 % des collèges qui se situent en dehors de ces zones prioritaires et 0,3 % des collèges privés sous contrat.²

Anna — « Tout ce que vous voulez faire, je trouve ça bien sur le papier, mais il y a un problème qui va toujours se poser selon moi, c'est l'égalité des chances. On nous dit qu'il y a une certaine égalité des chances, mais selon le milieu dont on vient, elle n'est pas là. Moi-même, j'avais commencé un diplôme d'ingénieur en mécanique, n'ayant pas les moyens d'avoir un ordinateur, je ne l'avais pas, et mes professeurs m'ont reproché cette situation. Et en fait, je me suis retrouvée en échec dans une matière à cause de ça. S'il y a toujours ce problème-là, peu importe comment on apprendra aux jeunes, il y aura toujours cette inégalité. »

Zahia — « Je vais revenir sur l'égalité des chances, notamment sur l'éducation dans les quartiers, parce que je ne vous en ai pas du tout entendu parler. Les jeunes que j'accompagne, je vois bien qu'il y a un énorme écart entre eux et ceux des lycées privés — j'ai eu la chance d'être dans un lycée privé, donc je vois la différence. Comment on réfléchit à l'éducation, étant donné ce gap entre les lycées de quartier prioritaire et les autres ? »

Dans les missions de l'école, il y a bien évidemment l'acquisition et la maîtrise des savoirs, mais il y a aussi une dimension « émancipatrice » essentielle qui inclut la capacité de comprendre, le sens critique, la conscience de la citoyenneté. C'est pourquoi nous considérons que toute entreprise de reconstruction du service public d'éducation doit intégrer les acteurs de l'éducation populaire au sens large : associations, collectivités, parents d'élèves. C'est toute la communauté éducative qui devra demain être mobilisée pour la réussite de tous, en sortant l'éducation nationale d'une vision descendante et centralisée pour adopter résolument une logique territorialisée fondée sur l'autonomie et la responsabilité des acteurs.

Clara — « Quand je lis la question de ce qu'on doit apprendre à l'école, je me demande si on ne devrait pas aussi en apprendre plus sur notre santé mentale, notre vie sociale et émotionnelle — je pense que ce sont des théma-

1. « La petite enfance : un secteur à bout de souffle en mal d'attractivité. », Terra Nova, 19 septembre 2024.

2. « L'état de l'école 2024 », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'Éducation nationale, 18 novembre 2024.

tiques qui participent à notre réussite scolaire et professionnelle, aussi importantes que les maths ou le français, et je vois qu'on n'en a pas beaucoup parlé. »

Nous reprendrons ici une formule empruntée à un responsable syndicaliste de la fonction publique, pour critiquer la conception d'une politique publique par un haut technocrate bardé de diplômes : **« en France, l'école sanctionne les trous de mémoire. Mais elle ne sanctionne pas les trous d'imagination »**. L'école doit être un lieu où on apprend à penser, à concevoir et où la capacité à interagir avec d'autres pour travailler en équipe ne doit pas être négligée au profit de la seule réussite individuelle.

Résumé des propositions :

Notre proposition pour le système éducatif s'inscrit dans une rupture nette avec l'organisation centralisée actuelle qui repose sur l'école maternelle, l'école primaire, le collège, le lycée, le supérieur, à partir d'une compétence principale de l'État, les collectivités territoriales ayant principalement des compétences logistiques (les locaux, la cantine), sur une complémentarité entre le scolaire et le périscolaire, et sur des critères stricts d'affectation des élèves et des enseignants.

Nous proposons de structurer différemment le système éducatif.

- **L'école des premiers apprentissages, pour les enfants de 1 à 6 ans;**
- **L'école du socle de 6 à 16 ans;**
- **L'école de la maturité entre 16 ans et 21 ans;**

Cela conduit donc à organiser des « continuum » et à penser les transitions très différemment de la manière dont elles sont pensées actuellement, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

Nous proposons de décentraliser véritablement le système éducatif en confiant aux communes et intercommunalités l'école des premiers apprentissages, à des cités éducatives autonomes l'école du socle, et aux régions l'école de la maturité. L'État ne serait plus le gestionnaire de l'ensemble du système éducatif, mais le garant exigeant des missions, des objectifs et de l'équité, suivant des modalités contractualisées et évaluées annuellement. Les établissements disposeraient d'une véritable autonomie, dans ce cadre, pour le recrutement, pour leur organisation et pour la manière d'atteindre les objectifs pédagogiques.

Par ailleurs, nous proposons d'introduire un droit nouveau : le droit à l'apprentissage, c'est-à-dire la garantie de pouvoir bénéficier de plusieurs années d'apprentissage dans tout cursus, lorsqu'on le souhaite.

Nous proposons des rééquilibres financiers importants : pour, à travers l'école des premiers apprentissages, faire du service public de la petite enfance, une réalité. Pour mieux doter l'école du socle, à laquelle notre pays consacre aujourd'hui moins de moyens par élève que la plupart des autres pays européens. Pour tenir compte des disparités sociales dans l'allocation des ressources entre établissements. Pour, sur une base contractualisée, faire jouer la solidarité nationale entre régions et intercommunalités, en fonction d'objectifs négociés avec l'État.

La proposition : une nouvelle organisation du système éducatif

L'école des premiers apprentissages : 1-6 ans

Nous considérons qu'avant un an, il est d'abord nécessaire de renforcer le rôle des parents, ce qui a été esquissé par le congé supplémentaire de naissance, en renforçant le congé parental.

Ensuite, il s'agit d'apporter une réponse à la hauteur des enjeux pour ce temps des acquisitions fondamentales : les 2000 premiers jours. Ce qui se joue pendant cette période, cela fait désormais consensus, est ensuite plus difficilement rattrapable. À l'inverse, ce qui se corrige pendant cette période a des répercussions positives sur l'ensemble de la vie.

Or, encore aujourd'hui, même si l'école maternelle peut accueillir des enfants dès deux ans, la période de moins de trois ans n'est pas suffisamment structurée et l'égalité des chances n'est absolument pas assurée. Comme rappelé plus haut, on estime que 64 % des enfants issus des familles du quintile le plus aisé ont accès à un mode de garde formel, contre seulement 8 % des enfants issus des familles du quintile le plus modeste (Terra Nova, 2024). Ceux qui auraient le plus à gagner d'une socialisation précoce sont donc ceux qui en bénéficient le moins.

L'école des premiers apprentissages doit couvrir l'ensemble de la période 1-6 ans, avec une possibilité d'accès à la crèche ou un autre mode de garde formel dès un an garantie à tout enfant et des objectifs pédagogiques renforcés pour l'école maternelle. Certes, la loi a prévu l'existence d'un service public de la petite enfance, mais sans lui donner la substance qui lui permet de se déployer au bénéfice de l'ensemble des enfants. Il n'a pas été prévu un financement permettant de garantir l'accueil de tous les enfants. Il n'existe pas d'obligations sur les acteurs en charge de ce service public. Et il n'existe pas de « droit » à l'accès à ce service public ni d'obligation pour créer les capacités d'accueil à même d'assurer les principes d'égalité et de continuité qui sont au fondement de tout service public.

La baisse de la natalité desserre la contrainte financière sur la branche famille. Elle donne des marges de manœuvre pour accélérer la construction d'un véritable service public à vocation universelle. Et si cela contribue à renouer avec une natalité plus dynamique, cela aura été un véritable investissement d'avenir!

Un plan d'investissement pourra être mobilisé pour la construction de locaux supplémentaires et des modèles de gestion par des acteurs non lucratifs devront être étendus. Face aux enjeux d'attractivité des postes, une réflexion sur les normes sera indispensable pour faire davantage confiance aux acteurs, par exemple en leur donnant davantage de souplesse pour intégrer différentes catégories de personnes, sur des temps complets ou partiels, avec davantage de formation en alternance, davantage de validation des acquis de l'expérience. C'est l'exemple des « structures passerelles » qui nous inspire : la nouvelle organisation de ce service public local devra pouvoir tirer parti d'une forte mutualisation de ressources entre crèche et école maternelle, susceptible d'offrir un nouveau cadre d'exercice des missions et de carrière. Au plan pédagogique, les rapports au Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA) de Sylviane Giampino sur le « développement complet de l'enfant » offrent le cadre consensuel nécessaire aux équipes, d'autant que le programme de maternelle fait aujourd'hui consensus : cette école vise d'abord à donner envie d'apprendre et à construire les bases du développement global de l'enfant (langage, socialisation, motricité, cognition), en respectant son rythme et en favorisant son épanouissement. Elle prépare ensuite l'entrée dans les apprentissages fondamentaux et la vie collective, en apprenant à comprendre le monde, à communiquer et à vivre avec les autres dans un cadre scolaire. Elle doit enfin prendre dorénavant pleinement en compte la nécessaire distanciation avec les écrans, et être le lieu du repérage de difficultés précoces afin d'apporter les premières réponses.

Cette école des premiers apprentissages — qui intègre le service public de la petite enfance et l'école maternelle – **doit logiquement relever de la compétence des communes et des intercommunalités**, sans qu'il soit nécessaire de la rattacher à une administration nationale. Ce sera l'opportunité de penser des espaces communs et d'associer plus largement les parents à la vie de ces établissements locaux, tant il est vrai que la confiance qui se noue entre les parents et une équipe éducative est essentielle tant pour la confiance des parents que pour celle des enfants.

L'école du socle : 6-16 ans

Construire l'école du socle, c'est procéder à plusieurs transformations essentielles, par rapport à notre organisation actuelle.

La première, c'est de **regrouper dans les mêmes établissements ce qui constitue aujourd'hui le primaire et le collège dans de véritables cités éducatives, incluant les acteurs de l'éducation populaire et ouvertes aux parents**. Cela signifie des établissements plus importants (par rattachement au collège des écoles primaires de son ressort) ou multi-sites, avec des équipes pédagogiques plus fournies, un budget consolidé.

C'est la condition de la deuxième transformation : **l'autonomisation de l'école du socle**, c'est-à-dire la compétence de chaque cité éducative pour ses recrutements, ce qui est fondamental, pour la gestion de ses équipes, pour son organisation et une plus grande latitude dans les choix pour atteindre des objectifs pédagogiques, pour respecter un programme qui continue à relever d'une compétence de l'État. Cela donne un rôle nouveau à la gouvernance de l'établissement — et non pas au seul directeur — avec des compétences élargies et des libertés plus grandes. La contrepartie de cette responsabilisation sera une contractualisation exigeante avec les pouvoirs publics, dans une logique d'allocation progressive des moyens qui doit favoriser la mixité sociale. Cette contractualisation concernera dans les mêmes termes les établissements privés, avec des obligations sur le recrutement des élèves qui pourraient s'inspirer des secteurs multi-collèges afin de lutter efficacement contre le séparatisme social.

La troisième transformation consiste, **une fois regroupés écoles primaires et collèges, à donner pleinement leurs places aux acteurs de l'éducation populaire**. Les cités éducatives seront ainsi l'opportunité de repenser les lieux à partir des engagements de tous les acteurs, sportifs, culturels, sociaux, citoyens, de réserver des espaces pour les parents et d'autres acteurs du territoire (augmentant « l'intensité d'usage » des établissements scolaires), de penser les complémentarités en fonction des temps de l'enfant.

Sarah — « Est-ce qu'il n'y a pas l'idée de créer une sorte d'école complète avec beaucoup plus d'acteurs en dehors des professeurs, par exemple beaucoup plus de psychologues ? C'est un vrai problème quand parfois il y a un psychologue d'école qui n'est là qu'une fois par an. Des psychomotriciens aussi, une assistante sociale — dans mon collège, il y avait beaucoup d'élèves qui avaient des problèmes, et une assistante sociale pourrait les accompagner, aussi avec les parents, pour que l'école soit un lieu où dès qu'il y a une problématique, on puisse y répondre le plus rapidement possible, puisque c'est là qu'on les identifie le plus vite. Pareil sur le handicap : de vrais référents formés, tout le temps à l'école, qui puissent intervenir dans les classes. »

Ainsi, les acteurs locaux pourraient librement décider de privilégier l'école du matin, pour les apprentissages des disciplines (français, sciences, histoire-géographie, etc.) et l'école de l'après-midi pour l'apprentissage de la culture, du sport, des activités manuelles, de la citoyenneté et du civisme, de l'environnement et de la culture économique.

Pourquoi cette nouvelle organisation ?

La première raison, c'est d'**améliorer l'organisation du temps pédagogique** en évitant l'accumulation dans l'école, comme cela est trop souvent le cas actuellement, de missions disparates et incomplètes en

ajoutant deux heures par-ci par-là, souvent au gré de l'actualité, pour des sensibilisations importantes mais qu'il faut « caser » dans un emploi du temps déjà contraint, qui relèvent d'enseignants dont ce n'est pas le domaine.

Marine — « Le système a été pensé il y a longtemps ; on a peut-être aujourd'hui des données sur la concentration, les temps maximum des enfants en fonction du développement du cerveau, et je pense que c'est quelque chose sur lequel on pourrait se pencher, pour que chaque élève puisse apprendre dans de bonnes conditions — les horaires de 8h à 18h sont intenables pour des lycéens ou des collégiens. »

La deuxième raison, c'est de **permettre à l'enfant de se révéler dans des domaines ou matières** dans lesquelles il peut exceller, de l'ouvrir à d'autres savoirs et à d'autres pédagogies, de lui permettre, dans certains cas, d'approfondir une passion ou de cultiver un talent. Ce modèle connu pour le sport-études ou pour le sport-musique peut être ouvert à tous, non seulement pour le sport ou la musique, mais aussi pour la cuisine, pour des arts manuels, pour la connaissance de la nature, et pour une large palette de disciplines.

Moïse — « il faut partir du constat qu'un élève, quand il vient à l'école, est forcé, ça ne l'intéresse pas forcément, et il ne comprend pas bien pourquoi il y a un adulte en face qui veut lui faire apprendre des choses. Tout le travail de l'école, c'est de lui faire comprendre que le monde dans lequel il vit se poursuit et continue dans d'autres milieux. Il y a un détachement très clair entre les matières étudiées et la vie professionnelle. Le stage, c'est compliqué, il faut en trouver — moi, je pense qu'il faudrait plutôt amener des professionnels à l'école, des médecins, des avocats. J'ai rencontré quelqu'un de l'Institut de l'Engagement qui va dans des écoles de milieux populaires avec un étudiant en médecine, un étudiant en droit, un ingénieur, et qui demande aux enfants ce qu'ils veulent faire pour les mettre en lien direct — une immersion concrète et immédiate. Deuxièmement, au niveau des matières : on ne comprend pas pourquoi on étudie telle ou telle chose. Il y a un réapprentissage à faire de ce que sont les matières et pourquoi on les fait. »

La troisième raison, c'est d'**ouvrir l'institution scolaire à d'autres acteurs pour en faire de véritables parties prenantes de l'enseignement** : institutions culturelles, associations, acteurs de l'éducation populaire, administrations, organismes sportifs, acteurs économiques. Mais, en intégrant ce qu'on appelle scolaire et périscolaire, c'est aussi l'occasion de sécuriser le périscolaire dont on a vu récemment qu'il pouvait être insuffisamment contrôlé. C'est aussi une façon d'aborder autrement les enjeux d'orientation, par la multiplication des opportunités de rencontres et les sollicitations variées, dans un environnement foisonnant.

Mathilde — « Est-ce que vous pensez qu'il serait intéressant de proposer davantage de stages d'immersion, dès le collège, ou davantage au lycée ? Parce que 60 % des premières années de licence ne sont pas validées, et souvent au lycée, on ne connaît pas la réalité des métiers. »

La quatrième raison est d'**accélérer l'organisation de la mixité**. Suivant les choix locaux, chaque enfant pourrait ne plus être affecté dans une seule classe, mais dans deux classes différentes, pas avec les mêmes élèves, pas avec les mêmes enseignants, avec deux livrets scolaires distincts.

La cinquième raison concerne la **valorisation des locaux**. Les cités éducatives ne doivent pas être des lieux fermés, utilisés pendant les temps scolaires, vides le soir, le week-end et pendant les vacances. Ce sont des espaces éducatifs qui peuvent être partagés, permettant des activités le week-end pour des publics de tous âges, permettant des activités le soir ou pendant les vacances.

En résumé, l'école du socle, avec ses deux composantes distinctes, est une manière de **sortir de ce que François Dubet et Marie Duru-Bellat ont analysé comme « l'emprise scolaire »³, c'est-à-dire la pression qui résulte de confier à une seule institution**, une seule administration, une seule équipe enseignante, un seul bulletin de note, un seul environnement le sort complet d'un enfant, de son devenir professionnel et social comme de son devenir de citoyen.

Inès — « Une des transitions dont vous n'avez pas assez parlé, à mon avis, c'est celle entre le collège et le lycée, qui est très importante pour l'égalité des chances, parce qu'il y a énormément d'élèves pour qui la voie professionnelle est utilisée comme une menace, alors qu'elle n'a absolument pas le même rayonnement que la voie générale. »

L'école de la maturité : 16-21 ans

Le troisième « étage » du système éducatif couvre des apprentissages importants mais aussi la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle. En organisant le continuum entre ce qui est aujourd'hui le lycée et le premier cycle de l'enseignement supérieur, nous visons plusieurs objectifs.

Thibault — « On a aussi parlé d'étendre la durée de l'enseignement général jusqu'à la licence, avec un diplôme au master : pour moi, l'enseignement général sert surtout à fatiguer les élèves et à leur apprendre la discipline, et on apprend vraiment à partir de la licence. »

Le premier est d'atténuer la cassure du moment du baccalauréat et la dramatisation du choix, entre 16 ans et 17 ans, des études supérieures. Si Parcoursup a permis de corriger des injustices par rapport aux mécanismes qui l'ont précédé, il a induit des effets paradoxaux : un temps à contretemps sur le choix des études ; le recours à des « coachs » pour réussir son inscription ; une importance renforcée des notes obtenues en première ; et surtout, pour beaucoup de jeunes, la culture du renoncement.

Le deuxième est de renforcer le premier cycle des études supérieures, à l'instar du choix fait par de nombreux pays qui distinguent un « collège » de l'université, qui, elle, s'adresse souvent aux étudiants à partir du master. Cette période clé doit être confiée à des enseignants dont l'enseignement doit être la mission première et non pas accessoire à la recherche, dans un environnement sécurisant pour l'étudiant, qui ne doit pas être livré à lui-même mais qui doit pouvoir compter sur des enseignants qui connaissent son nom, qui connaissent ses aspirations, qui connaissent ses aptitudes et ses difficultés. Il s'agit de rompre avec l'anonymat des années de licence, qui contrastent avec la personnalisation des classes préparatoires.

Naïs — « la licence de psychologie crée des échecs parce qu'il n'y a pas de place en master. (...) La santé mentale a été déclarée grande cause nationale. Avant les résultats de mon master, on a reçu un mail nous disant de poursuivre nos études parce que les zones rurales étaient délaissées en santé mentale — et puis on a eu la joie d'ouvrir les résultats à 7h du matin pour se rendre compte qu'on était refusés. Dans mon service civique, on était une cinquantaine d'élèves ; sur ceux qui étaient en psychologie, aucun n'a été pris en master. Ce n'est pas une idée fantasmée de la psychologie, c'est un accès qu'on ne nous donne pas, et c'est un choix de l'État. Les étudiants qui s'engagent dans des filières pour les autres — travail social, psychologie, enseignement, vétérinaire, médecine — ont le plus haut taux de dépression, de burn-out, d'anxiété, de crise suicidaire, voire de suicide. »

Le troisième est de repenser le contenu du premier cycle d'études supérieures. Là encore, à l'instar d'autres pays, ne pas enfermer des étudiants précocement dans des filières d'où ils ont du mal à se ré-

3. L'emprise scolaire. Quand trop d'école tue l'éducation, François Dubet, Marie Duru-Bellat, Presses de Sciences Po, 2024.

orienter, au prix d'échecs et de renoncement, mais de leur permettre de choisir des majeures et des mineures et de faire évoluer sans heurt leurs préférences dans le temps au fur et à mesure qu'ils se confrontent à des disciplines nouvelles. On doit pouvoir faire, quand on va avoir vingt ans, de la biologie et de la littérature, de la physique et de la philosophie, du droit et de la médecine, de la menuiserie et de l'histoire, de la comptabilité et du chant ! Et sans avoir à préjuger du métier qu'on va choisir ni confier plus de quarante ans de sa vie à un algorithme.

Arthur — « Je viens de Berlin, je suis étudiant en master de sciences politiques. Ma question questionne un peu plus votre modèle : la place de l'éducation informelle. C'est étonnant que ce ne soit pas quelque chose qu'on retrouve dans la note, alors que je pense que ça peut être un levier important. En tant qu'étudiant français en Allemagne, j'ai rejoint mon master à 22 ans, parce qu'en France on fait tout très rapidement après le bac — même dans le modèle que vous avez pensé, tout s'enchaîne assez vite, du cycle de 1 à 6 ans jusqu'à la fin de la licence, ce qui laisse penser qu'il n'y a pas vraiment de pause entre le bac et la poursuite d'études. J'étais le plus jeune de mon master en Allemagne, parce que là-bas, les étudiants prennent le temps entre le lycée et la licence, entre la licence et le master, parfois deux ans, ils prolongent leur licence à quatre ou cinq ans, ils font des stages, ils écrivent dans des journaux — ils apprennent beaucoup de choses en dehors du cadre formel de l'école, et je pense qu'ils ont une capacité de recul sur leurs études bien plus importante que la nôtre, parce qu'on a cette pression de tout enchaîner sans savoir pourquoi. »

La quatrième transformation consiste à intégrer l'enseignement supérieur professionnalisant, majoritairement assuré par des acteurs privés, dans le service public. Là encore, nous pouvons nous inspirer d'autres pays où des « universités techniques » sont développées dans le secteur public et où la dimension universitaire n'est pas réservée aux disciplines traditionnelles. La France a délaissé ce secteur et a laissé l'initiative privée s'en emparer, principalement d'ailleurs pour des formations commerciales et très peu pour des formations tournées vers les techniques et l'industrie. Or tous les jeunes de 16 ans ne sont pas préparés ni motivés à faire des études conceptuelles, sur un enseignement fondé sur la recherche et ne pouvant être jugés que sur des critères purement académiques.

L'école de la maturité est un service public confié aux régions, qui assureront la tutelle des établissements publics qui y participent et organiseront la délégation de service public aux établissements privés qui y seront associés.

Noëlla — « Ma question porte sur les territoires ultramarins : comment on les place dans cette conception de l'enseignement, sachant qu'au-delà de l'inégalité sociale, il y a aussi l'inégalité géographique ? Si on pense au projet de fusionner le lycée avec l'enseignement supérieur, comment fait-on pour ces territoires, sachant qu'il y a très peu de formations — on parle de l'Université des Antilles pour la Martinique et la Guadeloupe, autrefois pour la Guyane —, et qu'on a tendance à devoir quitter son territoire d'origine pour venir en métropole, parfois même en se voyant refuser l'accès en raison de son origine géographique. Comment pallier ces inégalités pour les ultramarins ? »

Amélie — « Je suis une des étudiantes, je me présente, je m'appelle Amélie, je suis déléguée de chargés de TD — c'est un responsable de licence qui a décidé d'élire des responsables de chargés de TD. La triche est un vrai sujet, les professeurs sont assez démunis, ils ne se sentent pas soutenus par leur hiérarchie. On ressent aussi beaucoup de tension au sein de notre fac, ça prend des proportions assez grandes. »

Nicolas — « J'aimerais vous poser une question sur comment on évalue les connaissances des étudiants, par rapport à une injustice qui est la triche aux examens. Par rapport à la faculté où j'ai fait ma licence, j'ai rédigé un rapport de 5 pages sur tous les épisodes de triche auxquels j'ai pu assister. »

L'association des lycées et du premier cycle universitaire n'impose pas la création de nouvelles catégories d'établissements publics. Cette alliance peut se régler par des conventions entre lycées et

universités et autres établissements d'enseignement supérieur, par la mise en place de groupements d'intérêts publics ou autres structures de coopération entre établissements. Mais cela impose à l'université de placer le premier cycle dans une entité clairement identifiée, avec une gouvernance propre, un corps enseignant dédié et des moyens adaptés.

Le continuum entre lycée et premier cycle de l'enseignement supérieur n'impose pas de rendre la scolarité obligatoire jusqu'à 21 ans. Il est possible, en revanche, d'imaginer un droit à réinscription et reprise d'études pour ceux qui ne seront pas allés jusqu'à l'enseignement supérieur.

Thibault — « J'ai arrêté pour des raisons de santé mentale, après m'être fait agresser par une dizaine de personnes ; deux ou trois ans après, je me suis senti de retourner en cours, et on m'a dit que j'étais désormais obligé de payer 5 000 euros pour avoir accès à la fac à nouveau. Une rupture de parcours universitaire crée de nouvelles inégalités. »

Le droit à l'apprentissage

Pendant trente ans, les responsables politiques de tous bords ont évoqué la réussite allemande avec le succès de l'apprentissage, sans jamais réussir à dépasser le volume de 350 000 alternants. La réforme de 2019 a permis de plus que doubler le nombre d'apprentis, pour passer au-dessus de 800 000 et approcher l'objectif affiché de 1 million d'apprentis, et, changement culturel, de faire de l'apprentissage un objet désirable. Mais ce saut remarquable n'a pas été réalisé sur des fondements solides. D'où d'une part, un freinage de l'État et des changements incessants dans les règles, déstabilisants pour les entreprises.

La possibilité de faire ses études par l'apprentissage a deux vertus fondamentales : favoriser l'insertion professionnelle et accroître l'égalité des chances. En outre, l'accueil d'apprentis développe la culture de la transmission entre générations et transforme l'état d'esprit des entreprises.

Thibault — « Sur l'alternance : à 16-17 ans, le salaire d'un alternant, c'est 487 euros — ça sert tout juste à payer un loyer en 2026, et encore, parfois. »

Anna — « Le fait d'être payé, ça ne change pas tout. »

Comment un droit à l'alternance peut-il être effectif et réaliste ?

La première condition est de pouvoir garantir suffisamment de places chez les employeurs, ce qui pourrait être obtenu de deux manières :

Tout d'abord négocier un taux minimal d'apprentis dans chaque entreprise. Cela pourrait être un mécanisme inspiré de celui qui concerne l'obligation pour les entreprises de plus de 20 salariés d'employer au moins 6% de travailleurs en situation de handicap, avec une contribution due quand ce taux n'est pas respecté.

Ensuite développer l'apprentissage, ridiculement faible, dans le secteur public. Il y avait en 2024, 24 000 apprentis dans l'ensemble des trois fonctions publiques, qui emploient près de 6 millions de personnes, soit un taux de 0,4%. Il faut faire basculer le secteur public dans la culture de l'apprentissage, en y trouvant des formes adaptées. Le système éducatif pourrait bénéficier d'alternants parmi les étudiants en master. Il y a un potentiel d'au moins 500 000 alternants dans le secteur public.

Entre secteur privé et secteur public, il est possible de sécuriser, en quelques années, entre 1,5 et 2 millions de places en alternance pour en faire un droit effectif et ne pas laisser des projets d'études être

abandonnés faute de lieu d'exercice et atténuer l'effet « réseau » qui joue quand l'offre est plus faible que la demande, en organisant l'accompagnement des jeunes pour trouver leur terrain d'alternance.

La deuxième condition est bien sûr financière. Le coût moyen d'une année en alternance pour les finances publiques est d'environ 14 000 euros : une petite moitié pour les aides aux employeurs et les exonérations, une grosse moitié pour les opérateurs de formation. Le doublement de l'alternance représenterait cependant moins que le doublement de ce coût. Il faut en effet déduire le coût des formations publiques, déjà financées, et des économies sur les bourses, qui ne se cumuleront pas avec le salaire de l'alternant. Une récente note du Trésor montre que le coût d'un apprenti pour les finances publiques est plus élevé en France qu'en Allemagne, et l'instauration d'une obligation et d'un droit ne justifierait pas le maintien d'un certain nombre d'aides qui représentent plusieurs milliards⁴. Les autres effets favorables mériteraient d'être modélisés, avec de moindres dépenses pour l'accompagnement des jeunes sans emploi, des recettes, à terme, pour les régimes de protection sociale, et bien sûr une contribution à la croissance économique.

Naïs — « Aujourd'hui, pour le calcul des bourses, il y a une minorité d'étudiants, dont je fais partie, qui est totalement lésée : les étudiants dont les deux parents sont indépendants, en zone rurale défavorisée. Le calcul actuel est totalement défavorable pour nous — quand un de nos deux parents a un revenu imposable de 900 euros par an et qu'on nous accorde en retour l'échelon 0 bis, soit 145 euros par mois, c'est dur de vivre.

Vous parlez de l'alternance comme solution à ces problèmes financiers, mais il y a des filières qui, éthiquement, ne peuvent pas s'ouvrir à l'alternance. Comment prenez-vous en compte les élèves qui sont dans ce cas-là — ni alternance possible, ni aide parentale, ni bourse suffisante ? »

La troisième condition est de donner de la stabilité et de la visibilité aux acteurs : jeunes, employeurs, organismes de formation. Les règles du jeu ont changé chaque année depuis la réforme. Il faut maintenant les figer pour au moins 5 ans et respecter cet engagement.

Instituer un droit à l'apprentissage ne soulève pas qu'un défi quantitatif, mais des enjeux de qualité, qui sont autant de saines exigences.

Anna — « Moi j'ai eu la chance de faire une alternance, sauf qu'en fait, un étudiant qui fait les mêmes études en alternance et en formation initiale n'a pas forcément les mêmes chances de réussite : ce n'est pas la même charge mentale, la même charge de travail, donc ce ne sont pas les mêmes taux de réussite à la fin. »

Mohammed — « Je suis apprenti à Douai, en école d'ingénieur. J'ai la chance d'avoir un maître d'apprentissage qui me suit régulièrement, qui m'apprend et me fait évoluer, mais je remarque qu'il y a énormément de jeunes qui ont un suivi désastreux et qui, techniquement, perdent trois années. Comment vous voyez le suivi de la maîtrise d'apprentissage ? Parce que là, c'est le privé, et l'école ne peut pas forcément avoir accès à cette partie-là. »

On entend parfois dire que l'essor de l'apprentissage, ces cinq dernières années, a été trop marqué pour les masters et pas assez pour les formations les moins qualifiantes. Le droit à l'apprentissage doit d'abord bénéficier aux élèves des lycées professionnels, pour lesquels il est presque vital. Pour autant, quand il est mis en œuvre dans les formations du supérieur, il permet à des étudiants issus de familles modestes d'accéder à des études qui leur sont, sinon, inaccessibles. Ainsi, ce droit pourrait être modulé : un droit de cinq ans en apprentissage pour les CAP et les bacheliers professionnels et de deux ou trois ans pour les autres bacheliers, marquant ainsi la priorité donnée à ces publics.

4. « L'apprentissage en France : quel bilan pour quels objectifs ? », Direction Générale du Trésor, n°376, 25 novembre 2025

En guise non pas de conclusion mais d'ouverture

En proposant des changements radicaux, c'est-à-dire de chambouler l'architecture du système éducatif, nous ne proposons pas une rupture avec sa vocation, mais une réconciliation de son organisation avec ses valeurs fondamentales. Il ne s'agit pas de renier l'idéal éducatif, mais de renouer avec.

Dans cette nouvelle architecture, l'État abandonne la maîtrise d'œuvre pour se concentrer sur la maîtrise d'ouvrage. Il est celui qui conçoit l'ouvrage, qui en définit les missions et les objectifs, qui en détermine les principes, pas celui qui met en œuvre. Et ceci est vrai du sol (la petite enfance) au plafond (l'université). Il reste le garant de la cohérence d'ensemble, avec la possibilité de reprendre ce qui serait mal géré : les collectivités comme les cités éducatives autonomes devront saisir cette chance de repenser les lieux de la vie éducative au sens large, mais elles resteront liées par contrat à l'État. Et évidemment, même si des adaptations locales seront possibles sur les moyens d'atteindre les attendus, les programmes resteront nationaux, avec l'exigence de préserver et cultiver le creuset d'une identité républicaine commune et de porter l'expertise pédagogique à l'avant-garde de l'évolution des apprentissages, sujet ô combien vital aux temps de l'IA générative. Notre but n'est pas d'affaiblir le rôle de garant d'un socle commun et de mise à disposition de ressources pédagogiques validées par les meilleurs experts, mais bien de repositionner l'institution dans un magistère de compétences et de morale publique qui est à son origine.

Nous n'avons fait qu'effleurer la question des moyens. Quand l'architecture est bancale, l'accroissement des moyens ne remet pas droit l'édifice. Quand l'architecture est solide, les moyens peuvent venir soutenir ceux qui prennent en charge les publics les plus défavorisés, prennent les initiatives les plus performantes, remplissent ou dépassent leur part de contrat. À nos yeux, l'acceptation d'une architecture différente permet de doter les acteurs de ce dont ils ont besoin, y compris pour mieux rémunérer des enseignants et des acteurs d'un système éducatif dont nous avons dit, dès les premières phrases de cette note, qu'il était un organe vital de notre pays. Nous aurions pu même dire qu'il regroupait plusieurs organes vitaux : le cerveau, le cœur, les poumons et le sang qui irrigue l'ensemble du pays. Et bien faire fonctionner ces organes vitaux n'a pas de prix.

« Dans cette nouvelle architecture, l'État abandonne la maîtrise d'œuvre pour se concentrer sur la maîtrise d'ouvrage. »



La Fabrique de Nos Réconciliations

www.fabrique-reconciliations.fr

[Contribuer à la réflexion](#)

LES NOTES DE LA FABRIQUE MISES AU TRAVAIL PUBLIC EN SEPTEMBRE 2026

[Vers une société de réconciliations](#)

[Notre alimentation](#)

[Notre système de santé](#)

[Notre système éducatif — cette note](#)