

*Synoptique d'une organisation de l'enseignement en Bretagne<sup>1</sup>*

## Quel enseignement pour la Bretagne ?

# Pour une école de la continuité, de la réversibilité et du multilinguisme

Yves Mervin

Version 0.1 (version exploratoire) - 2026-03-14



Cercle Pierre Landais

**Association pour le développement local et régional<sup>2</sup>**

Institutions et politiques publiques

Réflexions stratégiques pour la Bretagne, la France et l'Union européenne

<sup>1</sup> Ce schéma présente, sous une forme volontairement simplifiée, la structure d'ensemble d'un modèle éducatif breton proposé. Il fait apparaître quatre idées directrices : le continuum du parcours de la petite enfance au lycée, la réversibilité entre savoir et savoir-faire, la progression linguistique du français vers le bilinguisme puis, le cas échéant, le trilinguisme, et quelques jalons d'évaluation destinés à situer les acquis. L'ensemble vise à représenter une école plus continue, plus lisible et plus apte à reconnaître la pluralité des formes d'intelligence, sans renoncer à une base culturelle, civique et scolaire commune.

<sup>2</sup> Site internet : [united-citizens.eu](http://united-citizens.eu) (en cours de redéveloppement) - Contact : [adlr56@free.fr](mailto:adlr56@free.fr)

*L'Union est fondée sur les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d'égalité, de l'État de droit, ainsi que de respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités. Ces valeurs sont communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes.*

Article 2 du traité de l'Union européenne (valeurs de l'Union)

# Sommaire

Sommaire .....	3
Avant-propos .....	3
I. Pourquoi refonder l'enseignement en Bretagne ? .....	5
II. Les principes directeurs du modèle proposé.....	10
III. L'élève et les apprentissages .....	16
IV. L'organisation du parcours éducatif.....	21
V. La communauté éducative et les milieux de formation.....	27
VI. Les contenus de formation et les dimensions transversales .....	33
VII. Évaluation, orientation et qualité du système .....	39
VIII. Gouvernance, droit et soutenabilité du modèle .....	45
Conclusion générale .....	51
Sommaire général.....	53

## Avant-propos

L'enseignement occupe une place centrale dans la vie d'un peuple. Il ne détermine pas seulement le niveau de connaissance des jeunes générations ; il engage aussi la transmission d'une langue, d'une culture, d'une mémoire, d'une discipline de l'esprit, d'une capacité à juger, à travailler, à vivre avec les autres et à prendre part à la vie commune. Lorsqu'un système d'enseignement s'affaiblit, c'est rarement un secteur particulier qui vacille : c'est plus largement la cohésion d'une société, sa confiance en elle-même, sa vitalité intellectuelle et sa préparation à l'avenir qui se trouvent atteintes.

La France traverse depuis plusieurs années une crise scolaire profonde. Cette crise ne se réduit ni à une querelle pédagogique, ni à une difficulté budgétaire, ni à une baisse relative dans quelques comparaisons internationales. Elle touche à des questions plus fondamentales : que veut encore transmettre l'école ? avec quel degré d'exigence ? selon quelle organisation ? par quels maîtres ? et au service de quelle conception de la personne, de la société et du bien commun ? La multiplication des réformes partielles n'a pas suffi à restaurer une vision d'ensemble. Elle a parfois même contribué à brouiller davantage les finalités.

Dans ce contexte, la Bretagne constitue un point d'appui particulièrement intéressant pour reprendre la question à nouveaux frais. Elle ne représente pas un monde séparé du reste du pays. Elle appartient pleinement à l'histoire scolaire française, à ses acquis comme à ses contradictions. Mais elle présente aussi plusieurs traits qui rendent possible une réflexion plus cohérente : une histoire éducative spécifique, marquée à la fois par l'école républicaine, la place durable de l'enseignement catholique et la question des langues de Bretagne ; un tissu territorial relativement lisible ; une forte attention à la transmission ; une pluralité de filières déjà installée ; un lien encore sensible entre culture, territoire et formation.

Le présent livre blanc ne propose ni une nostalgie, ni une rupture idéologique, ni un programme administratif clé en main. Il cherche d'abord à formuler une doctrine d'ensemble. Son point de départ est simple : un bon système d'enseignement doit être pensé à partir du développement réel de l'enfant et du jeune adulte, de la continuité des apprentissages, de la solidité des fondamentaux, de la pluralité des aptitudes, de la dignité des différentes formes d'excellence, et de la responsabilité de la société tout entière dans la transmission. À partir de là, il devient possible de réfléchir autrement à l'organisation du parcours scolaire, au rôle des enseignants, à la place des familles, à la coexistence des filières, à la question linguistique, à l'orientation, à l'évaluation, au numérique, au droit et au budget.

Trois idées directrices structurent ce travail.

- La première est celle du **continuum éducatif**. L'enseignement ne devrait pas être conçu comme une juxtaposition de segments administratifs sans lien profond, mais comme une progression continue allant de la petite enfance à l'université. Chaque étape a sa finalité propre, ses méthodes dominantes, ses exigences, mais aucune ne devrait être pensée isolément.
- La deuxième est celle de la **réversibilité**. Tous les élèves n'entrent pas dans les apprentissages de la même manière. Certains accèdent plus spontanément au savoir par le langage, l'abstraction et la conceptualisation ; d'autres par l'action, l'observation, la manipulation, la réalisation. Une école juste ne doit ni hiérarchiser moralement ces dispositions, ni enfermer les élèves dans leur point d'entrée initial. Elle doit organiser le passage du savoir vers le savoir-faire, et du savoir-faire vers le savoir.
- La troisième est celle du **multilinguisme ordonné**. Le français demeure la langue commune de la République et le cadre général des diplômes. Mais la Bretagne peut et doit reconnaître dans son enseignement la place du breton et du gallo, tout en renforçant l'apprentissage des langues étrangères. Cette ambition n'est ni un supplément symbolique, ni une fragmentation de l'espace scolaire ; elle peut devenir au contraire une force culturelle, cognitive et civique, à condition d'être pensée avec cohérence.

Ce livre blanc est donc une contribution à la réflexion publique. Il s'adresse d'abord à la communauté éducative de Bretagne : enseignants, chefs d'établissement, parents, responsables associatifs, acteurs des filières linguistiques, universitaires, élus locaux, administrations et citoyens intéressés par l'avenir de l'école. Mais il entend également nourrir un débat plus large en France. La Bretagne y est envisagée non comme une exception fermée, mais comme un terrain de clarification possible, un lieu à partir duquel il devient permis de reformuler des questions que l'école française rencontre partout : comment redonner leur place aux fondamentaux ? Comment mieux articuler culture commune et diversité des parcours ? Comment valoriser réellement l'enseignement professionnel ? Comment pacifier les oppositions héritées ? Comment donner un cadre plus lisible à l'action éducative ?

Le document qui suit ne prétend pas épuiser le sujet. Il vise plutôt à ordonner une réflexion, à proposer une architecture, à ouvrir une discussion. Il repose sur l'idée qu'une réforme sérieuse de l'enseignement ne peut se limiter à des ajustements techniques. Elle suppose une vue d'ensemble, une hiérarchie des priorités, une cohérence doctrinale et un effort de responsabilité. C'est dans cet esprit qu'ont été élaborées les pages qui suivent.

Enfin, ce livre blanc est complété par un travail budgétaire distinct, auquel il renvoie explicitement. Ce choix n'a pas pour objet de soustraire la question financière au débat, mais au contraire de lui donner sa juste place. Un projet éducatif n'est crédible que s'il est pensable pédagogiquement, institutionnellement et financièrement. Le présent document expose donc la vision générale et ses principales implications, tandis qu'un dossier complémentaire développe plus précisément les hypothèses, les priorités, les arbitrages et les scénarios de financement.

L'ambition de ce livre blanc est modeste dans sa forme, mais exigeante dans son intention : contribuer à remettre en ordre la réflexion sur l'enseignement, en Bretagne d'abord, et peut-être au-delà. Car l'avenir d'un pays, d'une région et d'une culture se joue aussi dans la manière dont il choisit d'instruire, d'éduquer et de transmettre.

# I. Pourquoi refonder l'enseignement en Bretagne ?

Much education springs from some image of the future. If the image of the future held by a society is grossly inaccurate, its education system will betray its youth.

*Alvin Toffler*

## 1. Le constat

### 1.1. L'affaiblissement des fondamentaux

L'enseignement traverse en France une crise qui ne peut plus être réduite à une difficulté passagère, à une alternance de réformes mal comprises ou à un simple débat technique entre spécialistes. Les signes d'affaiblissement s'accumulent depuis plusieurs années : recul des performances en lecture, en expression écrite et en mathématiques, difficultés croissantes d'attention et de concentration, hétérogénéité plus marquée des niveaux au sein d'une même classe, sentiment partagé d'une perte de lisibilité des exigences scolaires. Le problème n'est pas seulement statistique. Il tient au fait que l'école semble avoir plus de difficulté qu'autrefois à assurer solidement à tous les élèves la maîtrise des savoirs de base qui conditionnent la suite de leur parcours.

Or les fondamentaux ne sont pas un segment parmi d'autres de l'enseignement. Ils en constituent la charpente. Lire avec sûreté, écrire avec clarté, parler avec précision, compter avec justesse, raisonner avec méthode : sans ces acquis, l'élève aborde fragilisé toutes les autres disciplines, et cette fragilité a tendance à s'accumuler d'année en année. Lorsqu'elle n'est pas traitée tôt, elle devient plus difficile à corriger au collège, puis presque structurelle au lycée et dans l'enseignement supérieur.

L'affaiblissement des fondamentaux a en outre des effets sociaux et civiques profonds. Il accroît les écarts entre les enfants qui bénéficient d'un environnement familial très porteur et ceux qui comptent davantage sur l'école pour accéder aux instruments de l'autonomie intellectuelle. Il fragilise la capacité de chacun à comprendre un texte, à suivre un raisonnement, à exercer son jugement, à participer à la vie civique et à s'insérer dans le monde du travail. En ce sens, la question scolaire n'est pas seulement une question pédagogique : elle touche à la cohésion même de la société.

Refonder l'enseignement suppose donc de replacer les fondamentaux au centre. Non comme un slogan, mais comme une priorité structurante qui commande l'organisation des premières années, la formation des enseignants, les méthodes pédagogiques, l'évaluation et l'allocation des moyens.

### 1.2. Les inégalités scolaires et territoriales

Le système éducatif français continue d'afficher une ambition égalitaire élevée, mais il peine à empêcher que les inégalités initiales deviennent des inégalités durables de résultats, de parcours et d'avenir. Les écarts entre milieux sociaux demeurent importants, et ils se combinent à d'autres disparités : entre territoires urbains et ruraux, entre établissements favorisés et établissements fragiles, entre familles très dotées en capital culturel et familles plus éloignées de l'institution scolaire.

La Bretagne n'échappe pas à cette réalité, même si elle présente des spécificités propres. Son maillage territorial, son histoire scolaire, la coexistence de plusieurs filières d'enseignement, la place des langues de Bretagne, la répartition entre espaces urbains, littoraux, périurbains et intérieurs, tout cela produit une situation plus nuancée qu'un modèle national uniforme. Certaines zones cumulent des ressources éducatives solides, une bonne continuité entre

familles et établissements et une offre diversifiée ; d'autres peuvent connaître un éloignement géographique, une offre plus limitée, une moindre visibilité des parcours, ou une difficulté plus grande à maintenir certaines options, notamment linguistiques ou professionnelles.

L'inégalité scolaire n'est donc pas seulement affaire de revenus ou de catégories sociales. Elle est aussi affaire d'accès réel à une offre cohérente, à des enseignants stables, à des parcours lisibles, à des passerelles effectives, à des établissements capables de travailler avec leur environnement. Une politique éducative bretonne sérieuse doit regarder ces disparités en face. Elle ne doit pas se contenter de proclamer l'égalité ; elle doit chercher les conditions concrètes d'une égalité de qualité.

Refonder l'enseignement en Bretagne implique ainsi de penser l'équité territoriale : proximité raisonnable des établissements, continuité des parcours, maintien d'une offre pluraliste sans dispersion excessive, capacité à articuler les besoins des villes, des petites communes et des espaces plus éloignés. Une politique publique n'est juste que si elle tient compte des réalités concrètes des familles et des territoires.

### **1.3. Le malaise enseignant et la crise de gouvernance**

Aucune réforme de l'enseignement ne peut réussir durablement si elle ne traite pas la question enseignante. Or le métier a perdu une part de son attractivité, de sa reconnaissance et parfois de sa cohérence. Beaucoup d'enseignants ont le sentiment de devoir répondre à des attentes toujours plus nombreuses, parfois contradictoires, avec des marges de manœuvre insuffisantes, un empilement de prescriptions, des réformes fréquentes et un manque de continuité dans les orientations publiques.

Le malaise enseignant ne se réduit pas à une question salariale, même si celle-ci existe. Il touche aussi à la formation initiale et continue, au rapport entre autorité et responsabilité, au statut intellectuel du métier, à la stabilité des programmes, à la clarté des finalités assignées à l'école, et au sentiment d'être trop souvent considéré comme simple exécutant d'une administration centrale plutôt que comme acteur d'une mission de transmission essentielle.

Cette situation est aggravée par une crise plus générale de gouvernance. Le système éducatif français paraît souvent osciller entre centralisation normative et ajustements locaux fragmentaires, entre discours d'égalité et gestion implicite des écarts, entre idéal de culture commune et multiplication d'objectifs annexes. À force de vouloir tout faire porter à l'école, on affaiblit parfois sa mission propre. L'institution est sollicitée à la fois comme lieu d'instruction, de socialisation, de prévention, de compensation, de régulation, parfois de réparation de défaillances extérieures qu'elle ne peut assumer seule.

Refonder l'enseignement suppose donc une clarification. L'école doit être soutenue, respectée et recentrée. Les enseignants doivent être mieux formés, mieux reconnus, mieux associés à une doctrine lisible. La gouvernance doit devenir plus cohérente, plus stable, plus intelligible. Il ne s'agit pas d'opposer brutalement l'administration et le terrain, mais de reconstruire une chaîne de responsabilité plus nette entre finalités, programmes, pratiques, évaluation et moyens.

### **1.4. Les limites d'une accumulation de réformes partielles**

Depuis des décennies, l'enseignement fait l'objet de réformes nombreuses. Certaines ont eu des effets utiles ; d'autres ont introduit des ajustements nécessaires. Mais l'impression générale demeure celle d'un empilement plus que d'une refondation. On modifie ici les programmes, là les examens, ailleurs les rythmes, les structures, les modalités d'orientation ou les dispositifs d'accompagnement, sans que l'ensemble ne soit toujours rapporté à une vision simple et durable de ce que l'école doit être.

Une telle accumulation produit plusieurs effets négatifs. Elle brouille la lisibilité du système pour les enseignants, les familles et parfois les élèves eux-mêmes. Elle fatigue les institutions et les personnels. Elle favorise les effets d'annonce, les changements partiels, les corrections successives, au détriment de la continuité. Elle donne aussi le sentiment d'une école perpétuellement réformée mais rarement réordonnée.

Le problème n'est pas qu'il y ait eu trop de mouvements, mais qu'ils aient trop souvent porté sur des segments isolés sans articulation suffisante entre eux. Or l'enseignement forme un tout. On ne réforme pas sérieusement l'évaluation sans toucher aux finalités de l'apprentissage. On ne réforme pas l'orientation sans repenser la dignité relative des différentes voies. On ne réforme pas le primaire sans regarder le collège, ni le lycée sans penser l'enseignement supérieur, ni la langue sans interroger la culture commune.

La Bretagne a ici une occasion particulière. Parce qu'elle dispose d'une histoire éducative singulière, d'une forte identité culturelle, d'une coexistence de filières, d'une question linguistique propre et d'un tissu territorial relativement lisible, elle peut servir de cadre à une réflexion plus cohérente. L'enjeu n'est pas de produire une réforme de plus, mais de proposer un ordre d'ensemble : une doctrine, une architecture, des priorités, une méthode.

## **2. La question bretonne**

### **2.1. Une histoire scolaire singulière**

La Bretagne a connu, comme d'autres régions françaises, l'essor de l'école républicaine, laïque et obligatoire, qui a apporté l'instruction de masse, la diffusion du français, l'intégration civique et l'ouverture de parcours d'ascension sociale. Cet héritage ne doit pas être minoré. Il a permis à des générations entières d'accéder à des savoirs qui étaient auparavant réservés à une minorité, et il a contribué à unifier le pays autour d'un cadre scolaire commun.

Mais cette histoire n'a pas été neutre. En Bretagne, elle s'est déployée dans un contexte spécifique : importance ancienne de l'enseignement catholique, guerre scolaire durable entre filières, processus de francisation accompagné de la marginalisation du breton et du gallo, mémoire parfois douloureuse de la dévalorisation des langues locales. La Bretagne n'a donc pas seulement reçu l'école républicaine ; elle l'a aussi vécue comme un lieu de transformation profonde, parfois de tension, entre héritage local et cadre national.

Cette singularité historique ne doit conduire ni à l'amertume ni à l'effacement. Elle oblige plutôt à penser une réforme éducative capable de tenir ensemble plusieurs vérités : reconnaître ce que l'école républicaine a apporté ; reconnaître aussi les blessures qu'elle a pu produire ; conserver ce qui mérite de l'être ; corriger ce qui doit l'être ; pacifier ce qui a longtemps opposé. Une doctrine éducative bretonne ne peut naître ni du ressentiment ni du déni, mais d'une lecture lucide de l'histoire.

### **2.2. La place des langues de Bretagne**

La question linguistique occupe en Bretagne une place structurante. Elle ne relève pas d'un supplément d'âme ni d'une question marginale réservée à quelques militants. Elle touche à la transmission, à la culture, à l'identité, au rapport entre langue commune, langues historiques et ouverture au monde. Le français demeure naturellement la langue commune de la République, celle dans laquelle s'inscrivent les diplômes nationaux, la vie administrative et une large part de la vie publique. Mais cette centralité du français n'interdit nullement de reconnaître pleinement le breton et le gallo comme langues de Bretagne.

La bonne question n'est pas de savoir s'il faudrait opposer ces langues, mais comment les articuler. Une politique éducative bretonne cohérente doit pouvoir affirmer que la maîtrise du français est indispensable, que l'enseignement du breton et du gallo est légitime, et que l'apprentissage de langues étrangères constitue également un atout majeur. Le but n'est pas de multiplier artificiellement les obligations, mais de construire un plurilinguisme ordonné, adapté aux réalités des familles, des territoires et des parcours.

Cette question linguistique est aussi une question de méthode politique. Elle doit être traitée avec sérieux, sans surenchère symbolique ni minimisation. Le droit des familles à demander des parcours linguistiques doit être reconnu dans un cadre stable, exigeant et compatible avec la qualité générale de l'enseignement. Le multilinguisme peut devenir une force du modèle breton s'il s'inscrit dans une doctrine claire : langue commune forte, langues historiques reconnues, ouverture internationale assumée.

### **2.3. La coexistence des filières d'enseignement**

L'une des caractéristiques bretonnes les plus nettes est la coexistence durable de plusieurs filières d'enseignement, notamment public et catholique, à laquelle s'ajoutent des établissements et parcours immersifs ou bilingues. Là encore, l'histoire a longtemps été conflictuelle. Pourtant, dans la réalité contemporaine, ces filières apparaissent moins comme des blocs antagonistes que comme des composantes diverses d'un même paysage éducatif.

Il serait artificiel et probablement contre-productif de prétendre abolir cette pluralité. Les familles y sont attachées, les territoires s'y sont adaptés, les passages d'une filière à l'autre existent, et l'ensemble contribue à une forme d'émulation. La question centrale n'est donc plus celle de la guerre scolaire, mais celle de l'organisation d'une coexistence régulée, équitable et cohérente.

Cela suppose plusieurs choses : un cadre commun de programmes et de diplômes ; une même exigence générale de qualité ; une égalité de considération entre les services rendus ; une réflexion sérieuse sur les conditions de financement ; une attention portée à la proximité réelle de l'offre pour les familles. Une politique éducative bretonne ne doit pas viser l'uniformité, mais la cohérence dans la pluralité.

### **2.4. La Bretagne comme espace d'expérimentation cohérente**

La Bretagne peut être pensée comme un terrain particulièrement favorable à une réflexion éducative de fond. Non parce qu'elle serait un cas totalement à part, mais parce qu'elle réunit plusieurs conditions intéressantes : une identité régionale forte sans rupture avec le cadre national, une histoire scolaire identifiable, une question linguistique structurée, un tissu territorial relativement lisible, une coexistence de filières installée, un fort attachement de la population aux questions de transmission et de qualité de vie collective.

Dans un tel cadre, il devient possible d'élaborer non pas un simple catalogue de mesures, mais un modèle cohérent articulant développement de l'enfant, fondamentaux, réversibilité des parcours, pluralité linguistique, rôle des enseignants, place des familles, équilibre entre filières et responsabilité budgétaire. La Bretagne peut ainsi devenir un lieu d'expérimentation intellectuelle et institutionnelle utile non seulement pour elle-même, mais aussi pour nourrir le débat français plus général sur l'avenir de l'école.

Il ne s'agit pas d'isoler la Bretagne du reste du pays, mais de montrer qu'une politique publique mieux ordonnée peut être pensée à partir d'un territoire concret, de ses besoins, de son histoire et de ses ressources. En ce sens, la Bretagne peut être moins un cas particulier qu'un point d'appui.

### **3. La finalité de la réforme**

#### **3.1. Former des personnes libres, cultivées et capables**

La première finalité de l'enseignement n'est ni la gestion administrative des flux scolaires, ni l'addition d'objectifs périphériques, ni la seule préparation immédiate à l'emploi. Elle est de former des personnes. C'est-à-dire des êtres capables de comprendre, de juger, de parler, d'écrire, de travailler, de coopérer, de transmettre et de prendre part à la vie commune. L'école n'est pas seulement un dispositif de distribution de diplômes ; elle est une institution de formation humaine.

Former des personnes libres, c'est d'abord donner à chacun les moyens intellectuels de ne pas dépendre entièrement d'autrui pour comprendre le monde. Former des personnes cultivées, c'est transmettre une langue, des savoirs, des références, une mémoire, des méthodes, un goût de la vérité et de l'exigence. Former des personnes capables, c'est préparer à l'action, au travail bien fait, à la responsabilité, à la résolution concrète des problèmes, à l'autonomie dans des contextes variés.

Une telle finalité oblige à dépasser les oppositions trop simples entre culture générale et utilité pratique, entre instruction et éducation, entre formation intellectuelle et préparation professionnelle. Une école juste doit viser ensemble l'élévation de l'esprit, la maîtrise des instruments de base, la capacité d'agir et l'entrée progressive dans la vie adulte.

#### **3.2. Rehausser le niveau général sans uniformiser les parcours**

L'ambition d'un bon système éducatif est de conduire le plus grand nombre possible vers un haut niveau de formation. Mais cette ambition ne doit pas se confondre avec l'uniformisation des parcours. Tous les élèves n'ont ni les mêmes rythmes, ni les mêmes dispositions, ni les mêmes aspirations, ni les mêmes manières d'entrer dans l'apprentissage. Une démocratie éducative mûre ne nie pas cette diversité ; elle l'organise sans la transformer en hiérarchie morale.

Rehausser le niveau général signifie donc renforcer la qualité commune des acquis fondamentaux, améliorer la solidité des parcours, accroître l'exigence réelle, mieux former les enseignants, stabiliser les finalités, donner davantage de dignité et de lisibilité aux différentes voies. Cela ne signifie pas contraindre artificiellement tous les élèves à poursuivre le même type d'études ni mesurer la réussite collective à l'aune d'un seul diplôme.

La réforme proposée doit ainsi viser une double exigence : élever pour tous la qualité de la formation, et reconnaître la pluralité légitime des formes de réussite. Le principe de réversibilité s'inscrit précisément dans cette perspective : on ne fige pas prématurément les élèves dans des catégories ; on leur permet au contraire de découvrir plusieurs manières d'apprendre, de progresser et de s'orienter.

#### **3.3. Articuler cohésion civique, excellence et pluralité des aptitudes**

Toute politique éducative sérieuse doit tenir ensemble trois exigences que l'on oppose trop souvent : la cohésion civique, l'excellence et la pluralité des aptitudes.

La cohésion civique suppose un socle commun : une langue partagée, des références historiques, une culture institutionnelle, des règles de vie collective, une formation du jugement et de la responsabilité. Sans ce socle, l'école ne remplit plus pleinement sa fonction de transmission d'un monde commun.

L'excellence est également nécessaire. Une société qui renonce à former fortement ses meilleurs éléments s'affaiblit ; une école qui rabaisse constamment ses exigences au nom d'une égalité mal comprise finit par tromper tout le monde, y compris les plus fragiles. Mais

l'excellence elle-même doit être comprise de manière plus large : excellence intellectuelle, scientifique, technique, artistique, manuelle, professionnelle, civique.

Enfin, la pluralité des aptitudes doit être reconnue comme un fait humain normal. Tous ne réussissent pas de la même manière, et une école bien ordonnée n'a pas pour mission de nier cette diversité, mais de la cultiver dans un cadre commun. L'enjeu est donc d'articuler unité et diversité : une même exigence de formation, mais plusieurs voies de déploiement ; un même bien commun, mais des formes variées d'excellence ; une même dignité reconnue aux parcours, mais des orientations adaptées.

Ainsi comprise, la refondation de l'enseignement en Bretagne n'est ni une revendication identitaire étroite, ni un exercice technocratique. Elle est une tentative de remise en ordre : retrouver des finalités claires, redonner sa centralité à la transmission, reconnaître la réalité des aptitudes, pacifier l'histoire, renforcer la cohésion, et proposer à partir de la Bretagne une réflexion utile à l'ensemble du débat français.

## **II. Les principes directeurs du modèle proposé**

Le modèle proposé pour l'enseignement en Bretagne ne repose pas d'abord sur une juxtaposition de mesures techniques, de dispositifs particuliers ou de réformes administratives. Il procède d'un petit nombre de principes directeurs qui donnent leur cohérence à l'ensemble. Sans eux, il ne serait possible d'ajouter que des ajustements partiels. Avec eux, il devient possible de relier entre elles l'anthropologie de l'élève, l'organisation des parcours, la pédagogie, la question linguistique, l'orientation, la place des enseignants et les choix budgétaires. Ces principes ont vocation à structurer non seulement l'architecture du système, mais aussi sa manière de se penser lui-même.

### **1. Le continuum éducatif**

#### **1.1. De la petite enfance à l'université**

Le premier principe est celui du continuum éducatif. L'enseignement ne devrait pas être pensé comme une simple succession de segments administratifs juxtaposés — petite enfance, maternelle, primaire, collège, lycée, université — mais comme une progression continue de la personne, depuis les premiers apprentissages du langage et de la socialisation jusqu'à l'entrée dans le savoir adulte, la recherche, la profession ou la responsabilité civique.

Cette continuité ne signifie pas que toutes les étapes se confondent. Chacune conserve sa finalité propre, son rythme, ses méthodes, ses institutions et ses exigences. Mais aucune ne devrait être conçue comme un bloc autonome, indifférent à ce qui le précède ou à ce qui le suit. Les premières années préparent les fondamentaux ; les fondamentaux conditionnent la qualité du collège ; le collège prépare la différenciation du lycée ; le lycée oriente vers des voies diverses, mais toutes supposent une base suffisamment solide ; l'enseignement supérieur lui-même ne peut jouer pleinement son rôle que s'il reçoit des jeunes déjà formés dans leurs instruments intellectuels de base.

L'idée de continuum conduit donc à regarder le système éducatif comme une chaîne de maturation plutôt que comme une somme de structures. Une faiblesse non corrigée à une étape tend à peser sur toutes les suivantes. Inversement, une base solide rend possibles des parcours diversifiés, réversibles et féconds. Une politique éducative sérieuse doit donc raisonner en continuité de développement, et non seulement en gestion de niveaux scolaires.

## **1.2. Une progression fondée sur les grandes maturations**

Le principe de continuum n'a de sens que s'il est articulé à une compréhension réaliste des grandes étapes de maturation de l'enfant et de l'adolescent. L'enseignement ne doit pas être organisé d'abord en fonction des habitudes bureaucratiques, mais à partir des principales transformations cognitives, langagières, affectives et sociales qui marquent le développement.

Avant six ans, la priorité devrait porter sur le langage oral, la sécurité affective, la motricité, l'attention, la socialisation, le jeu, la manipulation et les premiers repères. De six à onze ans environ, l'enjeu principal devient la maîtrise des fondamentaux : lire, écrire, parler, compter, raisonner, mémoriser, observer, décrire. De onze à quinze ans, l'enseignement doit accompagner le passage progressif vers une pensée plus structurée, plus abstraite, plus méthodique, sans supposer trop tôt une maturité homogène. De quinze à dix-huit ans, il doit favoriser la conceptualisation, la spécialisation progressive, l'autonomie intellectuelle, la responsabilité et l'orientation. L'enseignement supérieur relève ensuite d'un autre régime de rapport au savoir, où l'étudiant devient progressivement sujet autonome de sa formation.

Cette approche impose une conséquence importante : les transitions institutionnelles doivent être conçues avec soin. L'entrée en maternelle, en élémentaire, au collège, au lycée, puis dans le supérieur, ne devrait jamais être une simple rupture administrative ou immobilière. Elle devrait correspondre à une montée en exigence ajustée à une maturation identifiable. Cela suppose un travail plus fin sur les continuités pédagogiques, les passages, les seuils d'évaluation et les responsabilités des institutions.

## **1.3. Une école plus continue et plus lisible**

Le continuum éducatif a aussi une vertu de lisibilité. L'un des défauts des systèmes éducatifs très segmentés est de rendre plus difficile la compréhension d'ensemble pour les familles, les enseignants et parfois les élèves eux-mêmes. Lorsque chaque niveau développe sa logique propre sans assez de cohérence avec les autres, l'école devient moins intelligible, moins prévisible et plus vulnérable aux ruptures.

Une école plus continue serait aussi une école plus lisible. Les familles comprendraient mieux ce qui est attendu à chaque étape. Les enseignants situeraient plus clairement leur mission dans une progression d'ensemble. Les élèves percevraient davantage le sens de leur parcours. L'orientation elle-même cesserait d'apparaître comme une série de bifurcations opaques et deviendrait plus compréhensible comme l'aboutissement progressif d'une construction.

La lisibilité du système n'est pas une qualité secondaire. Elle participe de sa justice. Un ordre scolaire trop complexe favorise toujours les milieux les mieux informés, les plus stratèges et les plus à l'aise avec l'institution. À l'inverse, un modèle plus continu, plus explicite et plus cohérent profite particulièrement aux familles qui ont besoin de repères clairs pour accompagner leurs enfants. En ce sens, le continuum éducatif n'est pas seulement une idée pédagogique ou administrative ; il est aussi un principe d'équité.

## **2. La réversibilité**

### **2.1. Du savoir vers le savoir-faire**

Le deuxième principe directeur est celui de la réversibilité. Il repose sur une idée simple : l'école doit reconnaître qu'il existe plusieurs portes d'entrée dans les apprentissages, sans transformer cette diversité initiale en séparation durable entre les élèves.

Certains élèves accèdent plus spontanément au savoir par le langage, la lecture, l'analyse, l'explication, l'abstraction ou la conceptualisation. Ils comprennent d'abord par les mots, les structures, les catégories et les raisonnements. Mais cette facilité relative peut devenir un

défaut si elle n'est pas prolongée par l'action, la réalisation, l'expérimentation, le travail concret, la confrontation au réel, la coopération ou le projet. Une intelligence purement verbale ou théorique risque de devenir désincarnée, peu opératoire, parfois éloignée du sens pratique.

L'école doit donc organiser le passage du savoir vers le savoir-faire. Comprendre doit conduire à faire. Lire une consigne doit déboucher sur une réalisation. Maîtriser une notion doit permettre de l'appliquer. Un raisonnement doit être éprouvé dans une expérience, un atelier, un exercice technique, une pratique collective ou un travail de projet. Cette conversion du savoir en capacité d'agir n'est pas un supplément utilitaire ; elle fait partie de la formation complète de la personne.

## **2.2. Du savoir-faire vers le savoir**

À l'inverse, d'autres élèves entrent plus facilement dans les apprentissages par l'action, l'observation, la manipulation, l'essai, l'imitation, le geste ou la réalisation concrète. Ils comprennent souvent mieux en faisant, en voyant, en construisant, en expérimentant, en coopérant, en répétant un procédé, en s'appuyant sur le réel immédiat. Cette disposition ne doit ni être minorée ni être comprise comme une forme inférieure d'intelligence. Elle correspond à un rapport au monde qui peut être précis, inventif, rigoureux, technique et profondément fécond.

Mais, là encore, une entrée dominante ne doit pas devenir un enfermement. Le savoir-faire doit conduire au savoir. Faire doit permettre de comprendre. L'expérience doit être mise en mots. Le geste doit être conceptualisé. La pratique doit être éclairée par des principes, des règles, des catégories, des explications. Sans cela, on risque de réduire certains élèves à une activité sans intellectualisation, à une exécution sans élévation du jugement, ou à une technicité sans compréhension d'ensemble.

La réversibilité exige donc que l'école organise le mouvement inverse avec autant de soin que le premier : de la manipulation vers la règle, du projet vers l'analyse, du concret vers l'abstraction, de l'observation vers le langage, du faire vers le comprendre.

## **2.3. Diversité des portes d'entrée, unité de formation**

Le principe de réversibilité permet de dépasser deux erreurs symétriques. La première consiste à croire qu'il n'existerait qu'une seule manière légitime d'apprendre, généralement la plus verbale et la plus abstraite, et que tous les élèves devraient s'y conformer immédiatement. Une telle vision produit inévitablement une hiérarchie implicite des aptitudes et tend à reléguer les formes d'intelligence plus pratiques ou plus concrètes. La seconde erreur consiste au contraire à figer les élèves dans leur disposition initiale, comme s'il existait durablement des profils théoriques d'un côté et pratiques de l'autre, presque deux humanités pédagogiques séparées.

Le modèle proposé refuse ces deux erreurs. Il reconnaît la diversité des portes d'entrée dans les apprentissages, mais il maintient l'unité de la formation. L'école n'a pas pour mission de choisir entre le savoir et le savoir-faire ; elle doit articuler les deux. Elle n'a pas pour mission de répartir tôt les enfants entre des intelligences nobles et des intelligences subalternes ; elle doit permettre à chacun de développer progressivement l'ensemble de ses capacités.

Ce principe a des conséquences concrètes sur les programmes, les rythmes scolaires, les méthodes pédagogiques, l'organisation de la journée, les activités proposées, les ateliers, les disciplines techniques, l'enseignement artistique, la voie professionnelle, les passerelles entre parcours et même la manière d'évaluer. Il invite à concevoir l'enseignement comme une circulation ordonnée entre plusieurs registres de formation, et non comme la domination continue d'un seul mode de rapport au savoir.

## **2.4. Passerelles entre voies générales, technologiques et professionnelles**

La réversibilité n'a pas seulement une portée pédagogique ; elle a aussi une portée institutionnelle. Si l'on admet que les formes d'intelligence sont diverses et que les voies de formation doivent rester dignes et perméables, alors les parcours eux-mêmes doivent pouvoir demeurer réversibles.

Cela signifie d'abord que la voie générale, la voie technologique et la voie professionnelle ne doivent pas être pensées comme des ordres de prestige moral, mais comme des modalités différentes d'approfondissement, d'application, de spécialisation et de qualification. Cela signifie ensuite qu'aucune orientation ne devrait être conçue comme une relégation définitive. Des passerelles doivent exister. Un élève entré par le pratique doit pouvoir remonter vers davantage de théorie ; un élève très théorique doit pouvoir découvrir ou rejoindre des formes de qualification plus techniques, plus concrètes ou plus professionnalisantes.

Cette perméabilité est essentielle à la justice du système. Elle évite que l'orientation ne devienne un verdict. Elle limite les effets d'enfermement social ou scolaire. Elle valorise l'idée qu'une trajectoire éducative est une maturation, non une étiquette. Elle renforce aussi la dignité de la voie professionnelle, non en la niant comme voie spécifique, mais en la rendant pleinement intégrée à une architecture générale de formation.

## **3. Le multilinguisme**

### **3.1. Le français comme langue commune**

Le troisième principe directeur est celui du multilinguisme ordonné. Il repose d'abord sur une affirmation simple : le français est et demeure la langue commune. C'est la langue de la République, des institutions communes, des diplômes nationaux, de la vie civique générale, de l'accès partagé à une grande partie de la culture écrite et de l'égalité de communication entre les citoyens.

Cette centralité du français ne doit pas être affaiblie. Bien au contraire, elle suppose une maîtrise renforcée. Une politique éducative bretonne sérieuse n'a aucun intérêt à relativiser l'importance du français. La première justice scolaire consiste à garantir à tous les élèves une véritable maîtrise de la langue commune, car elle conditionne l'accès à tous les autres apprentissages, la participation au débat public, l'autonomie intellectuelle et la mobilité sociale.

Mais reconnaître cette centralité n'oblige pas à appauvrir le paysage linguistique. Une langue commune forte n'exige pas nécessairement l'effacement de toutes les autres. Elle peut au contraire coexister avec une politique ordonnée de pluralité linguistique, à condition que les rôles respectifs des langues soient clairement définis.

### **3.2. Le breton et le gallo comme langues de Bretagne**

Dans ce cadre, le breton et le gallo doivent être reconnus comme langues de Bretagne. Cette reconnaissance ne relève ni d'un folklore accessoire ni d'un simple geste symbolique. Elle touche à la mémoire, à la culture, à la transmission intergénérationnelle, au rapport d'un territoire à lui-même et à la possibilité, pour une société, d'assumer une part de sa diversité historique sans se fragmenter.

La situation respective du breton et du gallo n'est pas identique, et une politique réaliste doit tenir compte de leurs différences de diffusion, d'usage, de prestige social, de ressources pédagogiques et de demande familiale. Mais ces différences ne justifient ni l'ignorance ni l'effacement. Elles commandent au contraire des formes adaptées de présence dans

l'enseignement : sensibilisation, apprentissage, filières bilingues, dispositifs immersifs, enseignement patrimonial ou culturel, selon les contextes et les possibilités.

Il ne s'agit pas d'imposer mécaniquement les mêmes dispositifs partout. Il s'agit de reconnaître que la Bretagne peut légitimement inscrire ses langues historiques dans son modèle éducatif, dans des formes compatibles avec l'exigence générale de qualité, la liberté des familles et l'équilibre d'ensemble du système. Cette reconnaissance participe d'une politique d'apaisement : on n'oppose plus langue commune et langues de Bretagne ; on cherche à les articuler.

### **3.3. Le bilinguisme et le trilinguisme comme atouts culturels et cognitifs**

Le multilinguisme ne doit pas être pensé seulement comme une réparation historique ou comme une marque identitaire. Il peut aussi être compris comme une force éducative. L'apprentissage de plusieurs langues, lorsqu'il est bien organisé, renforce la conscience linguistique, la capacité d'attention aux structures de la langue, l'ouverture culturelle, la souplesse cognitive et la compréhension des différences de registres, d'univers mentaux et de traditions.

Dans cette perspective, le bilinguisme et, dans certains cas, le trilinguisme peuvent être conçus comme des atouts. Ils supposent toutefois des conditions de réussite exigeantes : progressivité, qualité de la formation des enseignants, stabilité des parcours, clarté des objectifs, articulation avec la maîtrise du français, continuité entre les niveaux et lisibilité pour les familles. Un multilinguisme mal pensé peut disperser les efforts ; un multilinguisme bien structuré peut au contraire enrichir profondément la formation.

L'enjeu n'est donc pas de multiplier des annonces linguistiques, mais de construire une politique linguistique éducative cohérente : une base forte en français, une reconnaissance réelle des langues de Bretagne, une ouverture vers l'anglais et d'autres langues de communication ou de culture, dans une architecture claire.

### **3.4. L'ouverture européenne et internationale**

La Bretagne n'est pas seulement un territoire de mémoire ; elle est aussi insérée dans un espace européen et mondial. Une politique éducative contemporaine doit donc penser ensemble enracinement et ouverture. Le multilinguisme breton n'a de sens complet que s'il s'articule à l'apprentissage des grandes langues étrangères, en particulier l'anglais, mais aussi, selon les contextes, d'autres langues européennes ou internationales.

Cette ouverture ne contredit pas l'enracinement ; elle l'équilibre. Un élève bien formé devrait pouvoir à la fois maîtriser la langue commune, comprendre la place des langues de son territoire, et être capable d'entrer en relation avec d'autres cultures et d'autres espaces. Ce n'est pas seulement une compétence économique ou professionnelle ; c'est aussi une manière de former des esprits plus larges, plus conscients des appartenances multiples qui structurent désormais les sociétés européennes.

Le modèle proposé entend donc articuler quatre niveaux sans les confondre : la langue commune de la citoyenneté générale, les langues de Bretagne, les langues étrangères de communication et d'ouverture, et plus largement une culture de la pluralité linguistique comme composante de l'intelligence contemporaine.

## **4. La pluralité des formes d'excellence**

### **4.1. Sortir de la hiérarchie implicite des parcours**

Le quatrième principe directeur est celui de la pluralité des formes d'excellence. Trop souvent, les systèmes éducatifs affichent l'égalité des parcours tout en maintenant, en pratique, une hiérarchie symbolique très forte entre eux. Les études les plus théoriques, les plus longues et les plus abstraites occupent la partie supérieure de cette hiérarchie, tandis que les voies plus techniques, manuelles ou professionnelles sont plus facilement interprétées comme des solutions de second rang.

Une telle hiérarchie produit des effets très lourds. Elle fausse l'orientation. Elle humilie parfois des élèves qui pourraient réussir autrement. Elle détourne certaines familles de parcours pourtant solides et féconds. Elle dévalorise des métiers essentiels. Elle entretient l'idée qu'il n'existerait qu'une seule forme pleinement légitime de réussite scolaire et sociale.

Le modèle proposé entend rompre avec cette logique, non en niant les différences de parcours, mais en refusant de les traduire spontanément en hiérarchie morale. Il existe plusieurs manières de réussir sa formation, plusieurs manières d'exceller, plusieurs manières de contribuer à la société. Une politique éducative juste doit reconnaître cette pluralité sans renoncer à l'exigence.

### **4.2. Reconnaître les intelligences théoriques, pratiques, techniques et relationnelles**

La pluralité des formes d'excellence suppose d'abord une conception plus large des aptitudes humaines. L'intelligence ne se réduit pas à la rapidité d'abstraction verbale ou à la seule réussite académique dans certaines disciplines. Elle peut être logique, littéraire, scientifique, technique, artistique, manuelle, relationnelle, organisationnelle, civique. Elle peut s'exprimer dans l'analyse d'un texte, la démonstration d'un raisonnement, la conduite d'un projet, l'exécution d'un geste précis, la fabrication d'un objet, la direction d'une équipe, la qualité d'une parole ou la fidélité à une tâche bien accomplie.

Reconnaître cette diversité ne revient pas à dissoudre toute exigence dans une vision vague des talents. Cela oblige au contraire à demander à chaque forme d'aptitude son degré propre d'excellence. Un travail manuel bien exécuté exige rigueur, précision, patience et intelligence du réel. Une formation technique sérieuse requiert compréhension, méthode et capacité d'adaptation. Une excellence relationnelle ou civique suppose discernement, langage, responsabilité et maîtrise de soi. L'enjeu n'est pas d'égaliser abstraitement toutes les aptitudes, mais de leur reconnaître une dignité commune dans l'ordre de la formation.

Une telle conception invite à repenser à la fois les contenus scolaires, les modes d'évaluation, les dispositifs d'orientation et la représentation sociale des voies d'études. L'école ne doit pas flatter toutes les dispositions indistinctement ; elle doit les éprouver, les cultiver, les ordonner, les élever.

### **4.3. Orienter sans reléguer**

Reconnaître plusieurs formes d'excellence conduit naturellement à repenser l'orientation. Celle-ci ne devrait être ni l'évitement d'un échec, ni la simple distribution administrative des élèves, ni la gestion discrète d'une hiérarchie implicite des voies. Elle devrait être l'un des lieux où l'école aide chacun à trouver la forme de développement la plus juste et la plus prometteuse pour lui.

Cela suppose plusieurs conditions. D'abord, que les différentes voies soient réellement dignes, exigeantes et lisibles. Ensuite, que l'orientation soit progressive, éclairée et réversible

autant que possible. Enfin, qu'elle soit adossée à une culture commune suffisamment forte pour que les spécialisations ne deviennent pas des séparations anthropologiques entre groupes d'élèves.

Orienter sans reléguer, c'est donc refuser à la fois l'indifférenciation et le tri social déguisé. C'est accepter que tous ne suivent pas exactement les mêmes chemins, mais faire en sorte qu'aucun chemin bien construit ne soit tenu pour honteux ou inférieur par principe. C'est ici que se rejoignent les quatre principes directeurs du modèle : continuité des parcours, réversibilité des apprentissages et des voies, pluralité linguistique ordonnée, pluralité des excellences dans un même horizon de formation humaine.

### **III. L'élève et les apprentissages**

L'enseignement ne peut être sérieusement réformé que s'il part d'une idée juste de l'élève. Trop de débats scolaires opposent abstraitement des méthodes, des structures ou des doctrines, sans revenir assez à cette question première : qui est l'élève que l'école reçoit, accompagne, instruit et oriente ? Il n'est ni une matière indifférenciée que l'institution modèlerait à volonté, ni un être entièrement prédéterminé dont l'école ne ferait qu'enregistrer les dispositions. Il est une personne en développement, avec ses rythmes, ses aptitudes, ses fragilités, ses virtualités, son histoire familiale, son inscription sociale, et sa capacité propre à croître par l'effort, l'habitude, la relation et le travail.

Le modèle proposé repose donc sur une anthropologie éducative réaliste. Il reconnaît la diversité des élèves sans renoncer à l'exigence commune. Il considère que l'école n'a ni à nier les différences, ni à les absolutiser. Sa mission est de développer, corriger, fortifier, élever. À cette fin, il faut articuler trois dimensions : la réalité de l'élève, les grandes étapes de son développement, et les principes pédagogiques qui permettent de transformer ces données en apprentissages solides.

#### **1. L'élève réel**

##### **1.1. Diversité des rythmes et des aptitudes**

Un bon système éducatif ne doit pas raisonner comme si tous les enfants avançaient au même rythme, selon les mêmes modalités et avec les mêmes prédispositions. L'expérience commune comme les travaux contemporains sur le développement montrent au contraire une diversité réelle des aptitudes, des rythmes de maturation, des manières d'entrer dans le langage, l'abstraction, la relation, l'attention, la mémoire ou la manipulation concrète. Certains enfants accèdent tôt au verbal, d'autres au geste ; certains se structurent rapidement dans les apprentissages scolaires, d'autres plus progressivement ; certains montrent très tôt une facilité dans les disciplines abstraites, d'autres dans les activités concrètes, techniques, artistiques ou relationnelles.

Reconnaître cette diversité n'est pas une concession à l'individualisme ni une manière d'abandonner toute norme commune. C'est une condition de justesse. Une école qui refuse de voir les écarts réels finit par se condamner soit à l'impuissance, soit à l'hypocrisie. Elle proclame l'égalité, mais laisse se creuser les différences sans disposer des moyens conceptuels pour les comprendre ni des moyens pédagogiques pour les traiter.

Pour autant, la diversité des rythmes n'autorise ni la résignation ni le renoncement. Le fait que les élèves soient différents ne signifie pas qu'il faille renoncer à leur transmettre une base commune, ni les enfermer prématurément dans leurs dispositions premières. Une politique éducative bien ordonnée doit au contraire tenir ensemble ces deux idées : les élèves sont divers, et ils doivent tous recevoir une formation commune suffisamment forte pour leur permettre de développer leurs capacités et de participer à la vie collective.

## **1.2. L'école entre l'inné et l'acquis**

Le débat entre l'inné et l'acquis a longtemps été formulé de manière trop simpliste. Une partie de la pensée éducative moderne a parfois donné l'impression que l'environnement scolaire et social pouvait presque tout déterminer, comme si l'enfant arrivait à l'école sans dispositions propres, disponible pour toutes les formes de formation de manière équivalente. Une telle vision n'est plus tenable. Les recherches contemporaines suggèrent que les différences entre individus dans les aptitudes cognitives, les dispositions non cognitives, le tempérament, l'attention, ou encore certains modes d'engagement dans les apprentissages comportent une part initiale réelle, liée à l'histoire biologique autant qu'à l'environnement. Mais cette part ne constitue jamais un destin simple.

L'école doit donc se tenir à égale distance de deux erreurs. La première consisterait à croire que tout dépend de l'environnement, au point d'ignorer les différences de départ et de traiter les écarts de progression comme de simples anomalies sociales ou pédagogiques. La seconde consisterait à naturaliser ces différences, comme si elles justifiaient un tri précoce, un renoncement éducatif ou une hiérarchie morale entre les élèves.

La bonne position est plus exigeante. Elle consiste à admettre que les élèves ne sont pas identiques dans leurs dispositions initiales, tout en affirmant que l'école demeure l'institution chargée de faire croître chacun au maximum de ses possibilités, de corriger certaines fragilités, de consolider les fondamentaux, de fortifier la volonté, l'attention, la mémoire, le langage, la méthode et l'endurance intellectuelle. Autrement dit, l'école n'abolit pas les différences, mais elle refuse qu'elles se transforment immédiatement en destins scolaires.

## **1.3. Développer, corriger, élever plutôt qu'enregistrer**

Cette position entraîne une conséquence majeure : l'école ne doit pas se contenter d'enregistrer les dispositions des élèves. Elle n'est pas un simple appareil de détection des aptitudes ou de classement des profils. Elle a pour fonction de développer ce qui est encore en puissance, de corriger ce qui peut l'être, de fortifier les capacités trop faibles, d'élever les exigences et d'ouvrir des possibilités.

Développer signifie d'abord donner plus de force aux instruments fondamentaux de l'intelligence : langage, lecture, écriture, calcul, mémoire, attention, raisonnement, expression. Corriger signifie prendre au sérieux les difficultés, non pour stigmatiser, mais pour éviter qu'elles ne deviennent structurelles. Élever signifie enfin conduire l'élève au-delà de ses seules préférences immédiates, en l'ouvrant à d'autres formes de travail, de culture, de relation et d'effort.

Une telle école n'est ni permissive ni fataliste. Elle ne confond pas l'accueil de l'élève avec la validation de tous ses états. Elle ne réduit pas davantage l'enseignement à la remédiation ou à l'adaptation infinie. Elle garde un horizon de formation : conduire la personne vers plus de maîtrise d'elle-même, plus de capacité de comprendre, plus de liberté intérieure et plus d'aptitude à agir dans le monde commun.

## **2. Les grandes étapes du développement**

### **2.1. Petite enfance : éveil, langage, sécurité, socialisation**

Les premières années de la vie jouent un rôle décisif. Bien avant l'entrée formelle dans les apprentissages scolaires, l'enfant construit les bases de son rapport au langage, à l'attention, à la confiance, à l'imitation, à la mémoire, à la motricité et à la relation. C'est pourquoi une politique éducative sérieuse ne peut commencer intellectuellement à l'école primaire. Elle doit inclure la petite enfance comme moment fondateur du parcours.

Avant trois ans, puis jusqu'à l'entrée dans la maternelle, la priorité n'est pas l'accumulation précoce de contenus scolaires formels. Elle est d'abord dans l'éveil global : sécurité affective, qualité des interactions, richesse du langage entendu, stabilité des routines, développement moteur, exploration, jeu, socialisation progressive. L'enfant apprend alors moins par instruction explicite que par immersion relationnelle, répétition, imitation, manipulation et présence des adultes.

Cela implique de considérer la famille, la crèche et les structures de la petite enfance comme de véritables milieux éducatifs, même si leur fonction ne se confond pas avec celle de l'école. Une politique publique cohérente doit donc mieux articuler soin, socialisation, langage et préparation indirecte aux apprentissages futurs.

### **2.2. Enfance : fondamentaux et structuration logique**

Entre environ six et onze ans se joue la phase décisive des fondamentaux. C'est le temps où l'enfant devient capable d'entrer de manière plus systématique dans la lecture, l'écriture, le calcul, l'expression orale ordonnée, la compréhension des règles, la mémorisation stable, la comparaison, la classification, la description, le raisonnement concret et les premiers enchaînements logiques explicites.

Cette période doit constituer le centre de gravité de toute réforme sérieuse. Une école qui manque ce moment compromet l'ensemble de la suite. Les lacunes installées dans la lecture, la syntaxe, l'orthographe, le vocabulaire, les automatismes numériques ou la compréhension des consignes ne disparaissent pas d'elles-mêmes ; elles se déplacent, se masquent parfois, mais réapparaissent ensuite sous des formes plus lourdes.

C'est pourquoi l'enseignement élémentaire doit être structuré, explicite, progressif, patient et fortement centré sur la qualité des acquisitions. L'objectif n'est pas de multiplier les activités au détriment de l'essentiel, mais de donner à tous une base suffisamment solide pour qu'aucun élève ne soit condamné trop tôt à l'insécurité scolaire. Cette phase est celle où l'école accomplit le plus directement sa mission d'égalité substantielle.

### **2.3. Adolescence : abstraction progressive, méthode, orientation**

À partir d'environ onze ou douze ans, l'élève entre dans une phase de transition. Il devient progressivement capable d'un raisonnement plus abstrait, d'une mise en relation plus complexe des savoirs, d'une argumentation plus construite, d'une compréhension moins immédiate et moins dépendante du concret. Mais cette progression n'est ni instantanée ni homogène. L'adolescence est une période de croissance intellectuelle, émotionnelle et sociale, souvent contrastée, où les capacités nouvelles coexistent avec des fragilités persistantes.

Le collège doit donc être pensé comme un moment de structuration. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir des instruments, mais d'apprendre à organiser la pensée, à travailler avec méthode, à articuler plusieurs disciplines, à entrer dans une abstraction guidée, à soutenir l'attention sur des objets plus complexes, à commencer de discerner ses aptitudes dominantes sans être enfermé dans un jugement précoce.

Cette étape exige une pédagogie particulière : plus analytique que dans l'enfance, mais encore fortement accompagnée ; plus diversifiée dans les disciplines, mais sans éclatement excessif ; plus exigeante dans les méthodes, mais attentive à la progressivité des seuils. C'est aussi le moment où la question de l'orientation doit apparaître, non comme verdict, mais comme découverte progressive des formes possibles de réussite.

## **2.4. Jeune âge adulte : autonomie, spécialisation, responsabilité**

Le lycée, puis l'entrée dans l'enseignement supérieur, correspondent à une autre étape. L'élève devient progressivement plus apte à la conceptualisation, à la planification d'un travail long, à l'argumentation plus autonome, à la spécialisation, à la projection dans l'avenir et à la prise de responsabilité. Cela ne signifie pas que la maturité soit entièrement acquise, mais qu'elle devient un horizon pédagogique explicite.

À ce stade, l'enseignement doit articuler trois exigences. D'abord, approfondir les savoirs et les méthodes. Ensuite, aider à choisir une voie de développement cohérente, sans réduire la personne à un résultat scolaire immédiat. Enfin, préparer l'entrée dans une vie adulte où le rapport au savoir, au travail, à l'engagement civique et à l'autonomie devient plus direct.

Le passage à l'enseignement supérieur doit lui-même être mieux pensé. L'université ne peut remplir pleinement sa mission que si elle reçoit des étudiants capables de lire longuement, d'écrire clairement, d'argumenter avec ordre, de travailler seuls, de chercher, de comparer, de relier les savoirs à des problèmes réels. Autrement dit, la qualité du supérieur dépend encore de la solidité de la formation scolaire antérieure.

## **3. Les principes pédagogiques**

### **3.1. Un enseignement structuré, progressif et explicite**

Si l'on prend au sérieux la réalité de l'élève et la progression de son développement, alors l'enseignement doit être structuré. Il ne peut reposer sur l'idée que les apprentissages essentiels émergeraient spontanément d'une simple exposition à des activités diverses. L'école a pour mission d'ordonner les acquisitions, de fixer des progressions, de rendre visibles les attendus, de répéter intelligemment, de faire pratiquer, de vérifier, de reprendre et de consolider.

Un enseignement structuré n'est pas une pédagogie mécanique. Il est au contraire celui qui respecte le mieux la difficulté réelle d'apprendre. Il sait que la compréhension suppose des étapes, que la mémoire demande des reprises, que l'autonomie se construit, que la complexité n'est féconde qu'à partir d'acquis solides. Il explicite les règles, les méthodes, les attentes, les critères de réussite. Il donne aux élèves des repères stables au lieu de les laisser seuls face à des tâches dont la logique leur demeure implicite.

La progressivité est ici essentielle. On ne brûle pas les étapes. On n'exige pas de l'élève une abstraction qu'il ne peut pas encore soutenir. On ne confond pas découverte et maîtrise. Mais on ne renonce pas non plus à conduire chacun plus loin. La pédagogie doit être exigeante sans être précipitée.

### **3.2. La priorité absolue aux fondamentaux**

Dans ce cadre, les fondamentaux doivent être traités comme une priorité absolue. Le langage oral, la lecture, l'écriture, l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, le calcul, les premiers raisonnements mathématiques, la compréhension des consignes et l'expression claire forment le socle sur lequel tout le reste repose.

Cette priorité n'implique pas un appauvrissement de l'école. Elle n'exclut ni les arts, ni le sport, ni la découverte scientifique, ni les activités techniques, ni la culture historique, ni les langues. Elle signifie simplement qu'aucune pédagogie juste ne doit sacrifier les instruments de base au nom de la variété, de l'animation ou de l'innovation permanente. Une école qui n'assure pas les fondamentaux trahit d'abord les élèves qui n'ont pas ailleurs les ressources nécessaires pour les acquérir.

La priorité aux fondamentaux doit donc orienter les horaires, la formation des maîtres, les outils, les méthodes, l'évaluation et les choix budgétaires. Ce n'est pas une option parmi d'autres ; c'est la condition de crédibilité de tout le reste.

### **3.3. Manipuler, représenter, abstraire**

Le modèle proposé ne réduit toutefois pas l'apprentissage à la seule transmission verbale. Il repose sur une progression plus complète : manipuler, représenter, abstraire. L'élève apprend mieux lorsqu'il peut d'abord entrer dans une notion par l'expérience, l'observation, le geste, l'objet, la situation ou le problème ; puis la représenter par des images, des schémas, des mots, des symboles intermédiaires ; enfin accéder à la formalisation plus abstraite.

Cette progression est particulièrement importante en mathématiques, en sciences, en techniques, mais elle vaut plus largement pour de nombreux apprentissages. Elle permet d'éviter deux dérives : un formalisme prématuré qui laisse de côté les élèves n'ayant pas encore construit les médiations nécessaires, et une pédagogie du seul concret qui ne mènerait jamais à la conceptualisation.

L'école doit donc savoir faire circuler les élèves entre ces trois niveaux. C'est l'un des moyens de rendre effectif le principe de réversibilité : certains accèdent d'abord mieux au concept, d'autres à la manipulation ; mais tous doivent pouvoir rejoindre les différents registres.

### **3.4. Le rôle du jeu, du projet, de l'expérimentation et de la verbalisation**

Une pédagogie structurée n'exclut ni le jeu, ni le projet, ni l'expérimentation. Elle les ordonne. Dans la petite enfance et en maternelle, le jeu est une modalité essentielle de l'éveil, de la socialisation, du langage et de la découverte du monde. Plus tard, le projet peut devenir un moyen puissant de donner sens à des apprentissages, d'articuler plusieurs disciplines, de faire coopérer les élèves et de relier savoirs et réalisations. L'expérimentation permet d'éprouver des hypothèses, de vérifier, de comparer, d'observer, de faire retour sur l'erreur.

Mais ces modalités ne sont fécondes qu'à condition d'être reliées à une exigence de verbalisation et de structuration. Ce n'est pas l'activité elle-même qui instruit automatiquement ; c'est la manière dont elle est reprise, nommée, analysée, reliée à des savoirs et intégrée à une progression. Le projet sans discipline peut disperser. Le jeu sans langage peut rester au niveau de l'occupation. L'expérimentation sans conceptualisation peut devenir une agitation sans apprentissage.

Le rôle du maître demeure donc central : organiser, guider, reprendre, expliciter, faire passer de l'expérience au savoir, du faire au comprendre, puis du comprendre à l'action plus maîtrisée.

### **3.5. Une évaluation au service des acquis**

Enfin, les apprentissages exigent une évaluation claire. Celle-ci ne devrait pas être d'abord un instrument de tri, d'affichage ou de bureaucratie, mais un outil de connaissance des acquis réels. Évaluer consiste d'abord à savoir ce que l'élève maîtrise, ce qu'il ne maîtrise pas

encore, où se situent ses fragilités, quels progrès ont été accomplis et quels ajustements pédagogiques sont nécessaires.

Une bonne évaluation doit donc être régulière, lisible, proportionnée et intelligible pour les élèves comme pour les familles. Elle doit permettre de situer les niveaux sans humilier, de mesurer les progrès sans masquer les lacunes, d'orienter sans enfermer. Elle doit aussi servir au pilotage du système, à condition que les indicateurs ne se substituent pas à la réalité substantielle des apprentissages.

L'évaluation au service des acquis rejoint ainsi l'ensemble de la doctrine du modèle proposé : continuité du parcours, attention aux étapes de développement, priorité aux fondamentaux, réversibilité des entrées dans l'apprentissage, pluralité des aptitudes, exigence commune. Elle est moins un mécanisme de contrôle qu'un instrument de vérité éducative.

## **IV. L'organisation du parcours éducatif**

Si l'on admet que l'enseignement doit être pensé comme un continuum, qu'il doit respecter les grandes étapes du développement de l'enfant et qu'il doit organiser la réversibilité entre savoir et savoir-faire, alors l'organisation du parcours éducatif ne peut plus être conçue comme un simple héritage administratif. Elle doit devenir la traduction institutionnelle d'une doctrine. Les structures, les cycles, les établissements, les transitions, les modalités d'orientation et les liens entre les différentes voies n'ont de sens que s'ils correspondent à des finalités de formation clairement hiérarchisées.

L'enjeu n'est pas de supprimer toute segmentation. Une institution scolaire a besoin de seuils, de regroupements, de rythmes, de lieux, de corps professionnels et de niveaux d'exigence différenciés. Mais ces segmentations doivent être fondées. Elles doivent suivre autant que possible les grandes maturations de la personne, rendre les transitions plus intelligibles, éviter les ruptures artificielles et permettre à chaque étape de préparer réellement la suivante. Une bonne organisation du parcours éducatif n'oppose donc pas la continuité et la distinction des niveaux ; elle articule les deux.

### **1. La petite enfance et l'entrée dans les apprentissages**

#### **1.1. La famille comme premier milieu éducatif**

Toute politique sérieuse de l'enseignement doit reconnaître que l'éducation commence avant l'école. La famille constitue le premier milieu dans lequel l'enfant reçoit ses habitudes de langage, son rapport à l'attention, les premières formes de confiance, les règles implicites de la vie commune, la qualité des interactions, le rapport au temps, aux écrans, au livre, à la parole, au sommeil, au corps et aux autres. L'école ne part jamais de rien. Elle reçoit des enfants déjà formés, plus ou moins solidement, par leur milieu premier.

Reconnaître cette réalité ne signifie ni idéaliser toutes les situations familiales ni transférer sur les familles la responsabilité entière des écarts de départ. Cela signifie simplement qu'une doctrine éducative cohérente doit penser l'école en lien avec ce premier milieu. Là où la famille fournit un langage riche, des repères stables, une attention au monde et une confiance ordonnée, l'entrée dans les apprentissages est souvent plus aisée. Là où ces conditions sont moins réunies, l'école doit compenser davantage, mais elle ne le peut qu'à condition de savoir clairement ce qu'elle doit renforcer.

Le rôle de la famille n'est donc pas concurrent de celui de l'école ; il lui est antérieur. Une politique publique juste doit chercher moins à opposer les deux qu'à organiser leur articulation. L'enjeu n'est pas d'absorber la famille dans l'institution scolaire, mais de reconnaître que le parcours éducatif commence dans un espace qui n'est pas scolaire tout en ayant déjà une portée décisive pour l'enseignement futur.

## **1.2. Crèche, éveil, jardin d'enfant, maternelle**

Entre la famille et l'école élémentaire, plusieurs milieux éducatifs se succèdent ou se combinent : crèche, structures d'accueil de la petite enfance, jardin d'enfant, école maternelle. Le problème est qu'ils sont trop souvent conçus soit comme de simples services de garde, soit comme des formes anticipées d'école académique. L'un et l'autre seraient des erreurs.

La petite enfance éducative n'a pas pour mission première de scolariser précocement. Elle doit d'abord favoriser l'éveil du langage, la socialisation, la motricité, le jeu, l'exploration, les premiers repères temporels, sensoriels et relationnels. Elle prépare indirectement les apprentissages en donnant à l'enfant les conditions de stabilité et de disponibilité qui les rendront possibles. De ce point de vue, la crèche et la maternelle ne doivent pas être séparées par une rupture conceptuelle trop forte : elles participent d'un même ensemble, à condition de distinguer leurs finalités propres.

L'école maternelle, en particulier, ne devrait pas être pensée comme une école élémentaire en miniature. Elle prolonge l'éveil, mais en l'ordonnant davantage. Elle introduit l'enfant dans un monde plus structuré : rituels, langage oral plus organisé, premiers contacts avec les signes, attention, conscience phonologique, premiers repères numériques, activités graphiques, coopération, écoute, respect des règles. Elle prépare l'entrée dans les apprentissages explicites sans transformer trop tôt le jeune enfant en élève soumis à des abstractions prématurées.

## **1.3. Préparer l'école sans anticiper abusivement l'école élémentaire**

La difficulté majeure des premières années est là : préparer l'école sans anticiper abusivement l'école élémentaire. Une société inquiète des difficultés ultérieures de lecture ou de calcul peut être tentée de pousser toujours plus bas les exigences formelles. Mais cette stratégie peut être contre-productive si elle méconnaît les besoins propres des jeunes enfants. On ne forme pas mieux un futur élève en remplaçant le jeu, le récit, le chant, la motricité, la parole et la manipulation par une scolarisation prématurée.

La bonne ligne consiste plutôt à renforcer ce qui prépare authentiquement les fondamentaux : le vocabulaire, la qualité de la langue entendue et parlée, l'attention partagée, la mémoire des comptines, le goût des histoires, l'habitude des règles simples, la tenue du corps, la motricité fine, la coordination œil-main, les premiers classements, les premières comparaisons, la capacité à suivre une consigne, à attendre son tour, à entrer dans une activité commune. C'est ainsi que l'on prépare l'école sans la caricaturer avant l'heure.

Cette approche implique une vigilance forte sur la formation des personnels, sur les rythmes de la journée, sur la qualité des interactions adultes-enfants, sur l'aménagement des espaces et sur la place excessive que peuvent prendre certains usages numériques précoces. L'entrée dans les apprentissages suppose un enracinement préalable dans le langage, le corps, la relation et le réel.

## **2. L'école des fondamentaux**

### **2.1. La centralité de l'école élémentaire**

S'il fallait désigner un centre de gravité de toute réforme éducative sérieuse, ce serait l'école élémentaire. C'est là que se jouent, dans leur forme la plus décisive, la lecture, l'écriture, la maîtrise du langage, le calcul, les premiers raisonnements organisés, les habitudes de travail, la mémoire scolaire et la confiance dans la capacité d'apprendre. Une politique éducative qui néglige ce moment prépare presque toujours des difficultés coûteuses et inégalitaires dans toutes les étapes ultérieures.

L'école élémentaire doit donc être conçue comme l'école des fondements. Elle n'est pas une simple étape parmi d'autres ; elle est le socle sur lequel reposent la suite des études, l'accès à la culture commune, l'autonomie intellectuelle et, au-delà, une grande part de l'égalité réelle entre les élèves. C'est à ce niveau que l'école peut compenser le mieux les écarts initiaux, à condition d'être suffisamment claire dans ses priorités, exigeante dans ses méthodes et stable dans ses attentes.

Cette centralité implique des choix fermes : qualité du recrutement et de la formation des maîtres, priorité budgétaire, effectifs adaptés, clarté des progressions, outillage pédagogique solide, évaluation régulière des acquis et traitement précoce des difficultés. Une doctrine éducative responsable ne doit pas disperser ses efforts là où le rendement formateur est le plus décisif.

### **2.2. Lire, écrire, compter, parler, raisonner**

L'organisation de l'école élémentaire doit se structurer autour d'un noyau simple : lire, écrire, compter, parler, raisonner. Ces verbes désignent moins une liste de matières qu'une architecture de capacités. Lire, ce n'est pas seulement déchiffrer, mais accéder à la compréhension sûre. Écrire, ce n'est pas seulement tracer, mais former des phrases, ordonner une pensée, fixer un raisonnement. Compter, ce n'est pas seulement manipuler des nombres, mais entrer dans une logique du rapport, de la mesure, de l'ordre et de l'opération. Parler, ce n'est pas seulement s'exprimer spontanément, mais nommer avec justesse, raconter, expliquer, reformuler. Raisonner, enfin, c'est apprendre à relier, comparer, distinguer, conclure.

Ces acquisitions demandent du temps, de la répétition, de la méthode et une grande continuité pédagogique. Elles ne peuvent être abandonnées à des démarches trop implicites ni sacrifiées à la dispersion des objectifs. Cela ne signifie pas que l'école élémentaire doive devenir étroite ou sèche. Cela signifie qu'elle doit assumer son cœur de mission avec clarté. Une école qui veut tout faire trop tôt finit souvent par mal faire l'essentiel.

### **2.3. Premières activités concrètes, artistiques, techniques et corporelles**

La priorité aux fondamentaux n'implique pourtant pas un rétrécissement de l'expérience scolaire. L'enfant apprend aussi par le corps, par l'observation, par le dessin, par le chant, par les arts, par les jeux réglés, par les premiers travaux manuels, par le rapport à la nature, aux objets, aux formes et aux gestes. Ces activités ne sont pas des ornements périphériques ; elles participent à la structuration de l'attention, de la précision, de la persévérance, du sens des formes, de la coopération et de la joie d'apprendre.

Dans le modèle proposé, l'école élémentaire doit donc articuler fermement les fondamentaux et les premières activités concrètes, artistiques, techniques et corporelles. Cette articulation prépare déjà le principe de réversibilité : certains élèves entrent davantage dans les

apprentissages par le langage et l'abstraction, d'autres par la manipulation et l'action, mais tous doivent être progressivement conduits à circuler entre ces registres.

Il serait donc souhaitable d'organiser l'école des fondamentaux non comme une simple concentration de contenus verbaux, mais comme un lieu de formation équilibrée, où l'exigence intellectuelle se conjugue avec la pratique, l'expression, le geste, l'expérience et l'ordre du corps.

### **3. Le collège**

#### **3.1. Structurer la pensée**

Le collège devrait être conçu comme le lieu de structuration de la pensée. Il succède à l'école des fondements et précède la différenciation plus marquée du lycée. Son rôle n'est donc ni de prolonger simplement le primaire, ni de devenir prématurément un espace de spécialisation. Il doit organiser une montée en complexité : multiplicité des disciplines, approfondissement des méthodes, entrée plus explicite dans l'abstraction, capacité croissante à articuler plusieurs registres de savoir.

À ce stade, l'élève apprend à ne plus seulement acquérir des instruments, mais à les ordonner. Il doit commencer à comprendre des causalités plus complexes, des raisonnements plus longs, des contextes historiques, des systèmes grammaticaux, des structures mathématiques plus abstraites, des phénomènes scientifiques plus articulés. Il entre aussi dans une période où sa vie psychique, sociale et affective se transforme rapidement. D'où l'importance d'un collège qui ne soit ni désorganisé, ni brutalement sélectif, ni pédagogiquement flottant.

Structurer la pensée suppose des exigences claires : méthode, travail personnel, soin apporté à l'écrit, précision du vocabulaire, articulation des disciplines, entraînement progressif à la preuve, à l'analyse, au résumé, à la démonstration, à l'interprétation. Le collège doit être une école de mise en forme intellectuelle.

#### **3.2. Diversifier les matières et les modes d'apprentissage**

Le collège est aussi le moment où l'élève découvre plus largement la diversité des savoirs et des manières d'apprendre. L'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences, les langues, les arts, la technique, l'éducation physique, la littérature et les premières formes de réflexion civique doivent y trouver leur place dans un ensemble cohérent.

Mais cette diversification ne devrait pas produire une fragmentation. Trop souvent, le collège donne l'impression d'un éclatement disciplinaire et horaire qui désoriente les élèves les plus fragiles. Dans le modèle proposé, la pluralité des matières devrait être pensée comme un moyen de mieux structurer l'esprit, non comme une simple juxtaposition de cours spécialisés. Les enseignants ont ici un rôle décisif : rendre visibles les liens, les progressions, les exigences communes de méthode, de langage, d'attention et de rigueur.

Cette phase est également propice à une diversification plus grande des modes d'apprentissage : expériences, ateliers, travaux pratiques, projets encadrés, découverte du patrimoine, initiation à des techniques, réalisations collectives, premiers liens avec des environnements professionnels ou culturels. Le collège doit ainsi devenir le lieu où se développe concrètement le principe de réversibilité entre abstraction et pratique.

#### **3.3. Faire découvrir les aptitudes sans tri irréversible**

Le collège est le moment le plus délicat pour l'orientation. Si l'on attend trop, on maintient certains élèves dans un rapport prolongé à l'échec ou à l'ennui. Si l'on oriente trop tôt, on

risque d'enfermer les trajectoires selon des critères sociaux ou des jugements prématurés. La bonne ligne consiste à faire découvrir les aptitudes sans organiser un tri irréversible.

Cela suppose un collège qui ne soit pas seulement un sas uniforme, mais un lieu de discernement progressif. Les élèves doivent pouvoir y éprouver plusieurs formes de réussite : intellectuelle, technique, artistique, relationnelle, manuelle, organisationnelle. Ils doivent aussi pouvoir commencer à percevoir leurs goûts dominants, leurs forces et les voies possibles d'accomplissement. Mais cette découverte doit rester ouverte. Les passerelles doivent demeurer possibles. L'orientation ne doit pas apparaître comme un verdict moral sur la valeur de l'élève.

Le collège idéalement conçu dans ce modèle serait donc à la fois commun et différenciant : commun par son socle, ses exigences civiques et culturelles, différenciant par sa capacité à révéler des aptitudes et à préparer des orientations diverses sans relégation.

## **4. Le lycée**

### **4.1. Différencier les parcours sans les hiérarchiser moralement**

Le lycée correspond au moment où la différenciation des parcours devient légitime et nécessaire. À cet âge, les élèves ont déjà acquis une partie substantielle de la culture commune et des instruments de base ; ils peuvent commencer à approfondir certaines voies, selon leurs aptitudes, leurs intérêts, leurs résultats et leurs projets. Mais cette différenciation ne doit pas reconduire la vieille hiérarchie implicite des parcours, qui valorise moralement les études les plus abstraites et relègue symboliquement les autres.

Le modèle proposé entend rompre avec cette logique. Le lycée doit assumer la pluralité des voies, non comme une concession à l'échec, mais comme une reconnaissance des formes diverses d'excellence et de qualification. Cela suppose des diplômes sérieux, des contenus exigeants, une visibilité des débouchés, des passerelles réelles et une égalité de dignité entre les parcours.

Différencier sans hiérarchiser moralement signifie aussi que la voie générale ne doit pas être la mesure implicite de toutes les autres. La formation technologique et la formation professionnelle doivent être pensées pour elles-mêmes, dans leur logique propre, avec leurs exigences spécifiques, et non comme des dérivés imparfaits d'un modèle central.

### **4.2. Voies générale, technologique et professionnelle**

Les trois grandes voies du lycée doivent être organisées comme trois modalités légitimes de poursuite de la formation. La voie générale approfondit la culture théorique, la conceptualisation, les disciplines académiques et la préparation à des études supérieures longues ou plus abstraites. La voie technologique articule plus étroitement concepts, applications, environnements techniques, systèmes organisés et préparation à certaines formations supérieures professionnalisantes. La voie professionnelle développe des compétences pratiques, techniques, relationnelles et productives fortes, tout en maintenant les bases culturelles et civiques nécessaires à toute vie adulte libre.

Dans le modèle proposé, ces trois voies devraient être plus clairement pensées en continuité les unes avec les autres. Il ne s'agit pas de les confondre, mais de renforcer leur intelligibilité commune. Toutes doivent reposer sur un socle de langue, de culture civique, de méthode et de responsabilité. Toutes doivent pouvoir mener à des poursuites d'études ou à une insertion digne. Toutes doivent être conçues comme formatrices de personnes complètes, et non seulement comme des canaux d'affectation.

Une attention particulière doit être portée à la voie professionnelle. Elle ne doit pas être une zone de relégation scolaire, mais une voie d'excellence pratique, technique et productive, soutenue par des liens forts avec le monde du travail, des entreprises, des ateliers, des équipements, des stages et des possibilités de progression ultérieure.

### **4.3. Préparer l'enseignement supérieur, l'apprentissage ou l'emploi qualifié**

Le lycée doit enfin être pensé comme le moment de préparation effective à l'avenir. Cela ne signifie pas seulement préparer un examen. Cela signifie former à une suite de vie : enseignement supérieur, apprentissage, insertion professionnelle qualifiée, engagement dans des métiers techniques, relationnels, intellectuels ou productifs. Le problème de nombreux systèmes est de faire du lycée un simple sas d'évaluation terminale. Il devrait au contraire être un temps de maturation et de projection.

Cela suppose que l'orientation soit accompagnée avec plus de sérieux, que les élèves comprennent mieux les conséquences de leurs choix, que les liens entre formation et débouchés soient clarifiés, que les formations supérieures et les milieux professionnels soient davantage connus et que les voies de spécialisation ne soient pas coupées du monde réel.

Le lycée devrait ainsi être le lieu où l'on apprend non seulement des contenus plus avancés, mais aussi une certaine responsabilité devant son avenir : choisir, persévérer, s'engager, se représenter des trajectoires possibles et comprendre que la formation n'est pas une attente abstraite, mais déjà une entrée dans l'âge adulte.

## **5. L'enseignement supérieur**

### **5.1. L'université comme entrée dans le savoir adulte**

L'enseignement supérieur ouvre un autre régime pédagogique. Il ne s'adresse plus à des enfants ni même à des adolescents, mais à de jeunes adultes appelés à devenir plus autonomes dans leur rapport au savoir, au travail, à la recherche, à la profession et à la responsabilité. C'est pourquoi il doit être pensé en continuité avec l'enseignement scolaire, mais non dans son prolongement mécanique.

L'université, dans son sens le plus large, est le lieu de l'entrée dans le savoir adulte. L'étudiant y est invité à lire davantage et plus longuement, à écrire avec plus de rigueur, à argumenter, à problématiser, à relier les connaissances, à rechercher, à comparer des sources, à approfondir une discipline ou un domaine professionnel. Ce passage suppose des bases solides. Lorsque celles-ci sont fragiles, l'enseignement supérieur se trouve conduit à compenser en aval ce qui n'a pas été consolidé en amont.

Le modèle proposé invite donc à mieux penser la frontière entre lycée et supérieur. Elle doit être réelle, parce que les exigences changent ; mais elle ne doit pas être aveugle, parce que la réussite dans le supérieur dépend étroitement de la qualité de la formation antérieure.

### **5.2. Recherche, profession, autonomie**

L'enseignement supérieur n'a pas une seule finalité. Il prépare à des métiers, à des responsabilités, à des expertises, à la recherche, à l'innovation, à l'enseignement, au soin, à la technique, à l'administration, à la création. Il doit donc être organisé selon une pluralité de formes, sans perdre son unité fondamentale : former des adultes capables de savoir, d'agir et de juger.

La recherche y tient une place éminente, non parce que tous deviendront chercheurs, mais parce qu'elle représente la forme la plus haute d'un rapport libre, rigoureux et méthodique au savoir. La profession y tient également une place légitime, à condition que la

professionnalisation ne réduise pas toute formation à l'adaptation immédiate à un marché. L'autonomie, enfin, doit devenir une finalité explicite : apprendre à travailler sans surveillance constante, à organiser son temps, à construire un raisonnement, à soutenir un effort long, à prendre des décisions intellectuelles et pratiques.

Le bon enseignement supérieur doit donc articuler ces trois dimensions : recherche, profession, autonomie. C'est cette articulation qui fait du supérieur non un simple prolongement scolaire, mais une étape nouvelle de la formation humaine.

### **5.3. Continuité et articulation avec l'enseignement secondaire**

Enfin, l'enseignement supérieur ne peut être pensé séparément du secondaire. Une politique publique cohérente doit organiser leur articulation. Les lycéens devraient mieux connaître les exigences réelles des formations supérieures. Les établissements supérieurs devraient mieux expliciter leurs attentes et leurs débouchés. Les passerelles entre filières courtes et longues, générales et professionnalisantes, devraient être davantage clarifiées. La continuité des parcours ne signifie pas l'uniformité, mais la possibilité d'une orientation plus intelligible et de reprises de trajectoire moins pénalisantes.

Dans le modèle proposé, l'enseignement supérieur n'est pas un appendice lointain. Il constitue l'horizon normal d'une partie des parcours, et il éclaire en retour la nécessité d'une formation scolaire plus solide, plus structurée et plus juste. L'organisation du parcours éducatif trouve ainsi son terme logique : conduire des enfants devenant adolescents, puis jeunes adultes, vers des formes diverses mais pleinement dignes d'autonomie intellectuelle, de qualification et de responsabilité.

## **V. La communauté éducative et les milieux de formation**

Une politique publique de l'enseignement ne repose pas seulement sur des programmes, des établissements, des examens ou des budgets. Elle repose d'abord sur des personnes, sur des institutions concrètes, sur des relations durables et sur des milieux de formation. L'école n'enseigne jamais dans le vide. Elle agit dans un tissu humain composé d'enseignants, de familles, d'élèves, de directions d'établissement, de réseaux scolaires, d'associations, d'entreprises, de collectivités et, plus largement, d'un environnement culturel et social qui soutient ou fragilise son action.

Parler de communauté éducative n'implique pas une dilution des responsabilités. Tous les acteurs n'ont ni le même rôle ni la même légitimité. La mission centrale de l'école demeure l'instruction et la formation. Mais cette mission s'exerce dans un ensemble de relations qu'il faut ordonner. Une doctrine cohérente doit donc reconnaître la pluralité des acteurs sans renoncer à la hiérarchie des fonctions. Les enseignants transmettent et forment ; les familles donnent les premières habitudes de vie et d'attention ; les établissements organisent un cadre ; les partenaires extérieurs ouvrent des horizons ; les entreprises contribuent à l'orientation et à la qualification ; les collectivités et autorités publiques garantissent la continuité, la justice territoriale et les moyens.

Le modèle proposé cherche ainsi à penser non seulement l'école comme institution, mais l'ensemble des milieux dans lesquels se forme progressivement la personne.

# 1. Les enseignants

## 1.1. Recrutement, formation, autorité, reconnaissance

Aucune réforme éducative sérieuse ne peut réussir sans revaloriser profondément la place des enseignants. Ils constituent le cœur vivant du système. Ce sont eux qui assurent, jour après jour, la transmission des savoirs, la mise en œuvre des méthodes, la tenue de la classe, l'attention aux élèves, l'évaluation des acquis et la continuité effective entre les ambitions affichées et la réalité de l'enseignement. Lorsqu'un système scolaire traite ses enseignants comme de simples exécutants administratifs, il s'affaiblit lui-même.

La première exigence est celle du recrutement. Un bon système éducatif doit attirer vers l'enseignement des personnes capables de maîtriser leur discipline, de comprendre les mécanismes de l'apprentissage, de parler avec clarté, de tenir une classe, d'exercer une autorité juste et d'incarner, par leur posture même, le sérieux de la transmission. Cela suppose une politique plus ambitieuse de recrutement, mais aussi une représentation plus haute du métier. On n'enseigne pas bien dans une société qui considère de moins en moins ses maîtres.

La deuxième exigence est celle de la formation. Celle-ci doit être à la fois disciplinaire, pédagogique, pratique et institutionnelle. Disciplinaire, parce qu'on ne transmet bien que ce que l'on possède solidement. Pédagogique, parce qu'il faut connaître les étapes du développement, les ressorts de l'attention, les méthodes efficaces d'apprentissage et les manières de reprendre les difficultés. Pratique, parce que le métier s'apprend aussi dans la classe, au contact du réel, par l'expérience accompagnée. Institutionnelle, enfin, parce qu'un enseignant doit comprendre la finalité de l'école, la place de sa discipline dans l'ensemble, les responsabilités qui sont les siennes et le cadre civique dans lequel il agit.

L'autorité fait partie intégrante de cette formation. Elle ne doit pas être comprise comme un reliquat autoritaire du passé, mais comme une condition normale de l'enseignement. Un maître sans autorité réelle, c'est-à-dire sans légitimité reconnue pour conduire une classe, fixer des règles, exiger le travail et maintenir l'ordre des apprentissages, ne peut remplir durablement sa mission. Cette autorité n'est ni humiliation ni domination arbitraire ; elle est la forme scolaire de la responsabilité.

La reconnaissance, enfin, ne peut pas être seulement salariale, même si la question matérielle compte. Elle doit être aussi symbolique, intellectuelle et institutionnelle. Il faut redonner au métier d'enseignant une stature plus nette, plus honorable et plus désirable, faute de quoi les meilleures réformes demeureront fragiles.

## 1.2. Revalorisation intellectuelle, civique et institutionnelle

Revaloriser les enseignants signifie plus que réparer une dégradation statutaire. Cela suppose de restaurer la dignité intellectuelle et civique de leur fonction. Le professeur n'est pas un simple animateur, ni un technicien chargé d'appliquer des dispositifs décidés ailleurs. Il est un médiateur essentiel entre une civilisation et les jeunes générations. Il transmet une langue, des savoirs, des méthodes, des habitudes de pensée, une relation au vrai, au beau, au juste et à l'effort.

Cette dimension intellectuelle du métier doit être réaffirmée avec force. On ne rendra pas l'enseignement attractif en le réduisant à des compétences procédurales ou à des fonctions de régulation. Il faut au contraire redonner du poids à la culture disciplinaire, à la qualité du langage, à l'exigence de précision, à la préparation des cours, à la lecture, à l'écriture, à la capacité d'expliquer et de juger. Un enseignant respecté est aussi un enseignant que l'institution traite comme un homme ou une femme de savoir.

La dimension civique du métier est tout aussi importante. L'école forme des citoyens en partie parce que les enseignants incarnent eux-mêmes une certaine manière d'exercer une responsabilité publique. Leur parole, leur tenue, leur exigence, leur manière d'appliquer les règles, de faire vivre un cadre commun, de distinguer le juste de l'injuste, le travail du laisser-aller, participent de la formation civique des élèves bien au-delà des seuls cours d'instruction morale et civique.

La revalorisation institutionnelle implique enfin davantage de cohérence dans la gouvernance. Les enseignants ont besoin de finalités lisibles, de programmes relativement stables, d'attendus clairs, d'outils solides, de formation continue utile, et d'une hiérarchie qui soutienne réellement l'enseignement au lieu de multiplier les injonctions hétérogènes. La stabilité n'est pas un luxe ; elle est l'une des conditions de la confiance.

### **1.3. Liberté pédagogique et cadre commun**

Le modèle proposé n'oppose pas la liberté pédagogique à l'existence d'un cadre commun. Les deux sont nécessaires. Sans cadre commun, l'école se disperse, les inégalités s'accroissent et la continuité des parcours se défait. Sans liberté pédagogique, l'enseignement se fige, les maîtres se démobilisent et l'ajustement aux élèves devient plus difficile.

La bonne doctrine consiste donc à distinguer les niveaux. Les finalités, les programmes, les exigences essentielles, les grandes progressions et certains principes méthodologiques doivent relever d'un cadre commun suffisamment clair. En revanche, la manière concrète de conduire une séance, de varier les exercices, d'ajuster les supports, d'organiser une progression fine, de faire travailler la classe ou de combiner certaines approches doit laisser aux enseignants une marge de jugement.

La liberté pédagogique ne doit pas être l'alibi d'un relativisme méthodologique absolu. Elle suppose la compétence, la responsabilité et l'orientation vers les résultats réels des élèves. Mais elle doit être respectée comme une composante normale du métier. Une école vivante n'est pas une machine pédagogique uniforme ; c'est une institution ordonnée où des professionnels formés agissent à l'intérieur d'une doctrine intelligible.

## **2. Les parents et les familles**

### **2.1. Responsabilité éducative première**

La famille est le premier milieu dans lequel se forme l'enfant. Avant même toute intervention scolaire, elle transmet une langue, des habitudes, des comportements, un rapport à l'autorité, au temps, au travail, au corps, aux écrans, à la lecture, à la parole, aux autres et au monde. L'école reçoit donc toujours des enfants déjà situés dans une histoire familiale, avec des ressources, des fragilités, des repères et des manques variables.

Reconnaître cette responsabilité éducative première n'implique pas de renvoyer aux seules familles la réussite ou l'échec scolaires. Ce serait à la fois injuste et inefficace. Mais il serait tout aussi illusoire de penser que l'institution scolaire pourrait se substituer intégralement au cadre familial. Une politique éducative cohérente doit partir d'un principe de réalité : l'école et la famille ne sont pas interchangeables. Elles ont des fonctions distinctes, mais liées.

Le rôle de la famille est d'abord de rendre possible l'entrée dans les apprentissages : stabilité relative, horaires compatibles avec la vie scolaire, soutien au respect du cadre, attention au sommeil, à la parole, à la présence, au suivi minimal du travail et à la qualité générale de l'environnement. Toutes les familles n'exercent pas cela avec la même facilité, ce qui oblige l'institution à tenir compte des écarts réels. Mais le principe demeure : la formation de l'enfant ne peut être pensée sans la famille.

## **2.2. Liberté de choix et pluralité des filières**

En Bretagne plus encore qu'ailleurs peut-être, la question du choix des familles revêt une importance particulière. L'existence de plusieurs filières d'enseignement, notamment publique, catholique et immersive ou bilingue, fait partie de la réalité éducative du territoire. Cette pluralité ne doit pas être niée. Elle correspond à des histoires, des sensibilités, des attentes, des projets linguistiques ou éducatifs différents.

Le modèle proposé considère que les familles doivent pouvoir exercer un choix réel, à condition que ce choix s'inscrive dans un cadre commun de qualité, de programmes, de diplômes et de respect des principes fondamentaux de la vie civique. La liberté de choix ne doit ni conduire à l'éclatement du système ni masquer des inégalités d'accès. Une liberté purement formelle, sans offre accessible, n'est pas une véritable liberté.

Cela implique une réflexion sur la répartition territoriale des établissements, sur les conditions concrètes de transport, sur la proximité raisonnable des filières et sur la soutenabilité financière des choix éducatifs. Une politique éducative juste ne peut pas seulement proclamer la pluralité ; elle doit la rendre effectivement praticable sans créer de fractures excessives entre territoires ou entre catégories de population.

## **2.3. Coopération avec les établissements**

La relation entre familles et établissements ne devrait ni relever de la méfiance réciproque, ni être pensée sur le modèle d'une négociation permanente entre clients et prestataires. L'école n'est pas une entreprise de service, et les parents ne sont pas de simples usagers consommateurs. Mais les établissements ne peuvent pas non plus se comporter comme si les familles étaient extérieures à la formation des élèves.

La bonne relation est celle d'une coopération ordonnée. Les établissements doivent informer clairement, expliciter leurs attentes, rendre lisibles les règles, associer les familles à certains moments décisifs du parcours, tout en gardant la maîtrise pédagogique qui leur revient. Les familles, de leur côté, doivent soutenir le cadre, respecter la légitimité des maîtres, suivre autant que possible la scolarité de leurs enfants et contribuer à un climat de confiance.

Cette coopération est d'autant plus importante que les ruptures entre école et famille pénalisent d'abord les élèves les plus fragiles. Là où le lien est dégradé, le travail scolaire devient plus instable, les règles perdent de leur cohérence et les difficultés s'aggravent. Une communauté éducative bien ordonnée suppose donc une alliance lucide entre les familles et les établissements, sans confusion des rôles.

## **3. Les établissements et les filières**

### **3.1. Enseignement public, catholique et immersif**

La Bretagne se caractérise par un paysage éducatif pluraliste. L'enseignement public, l'enseignement catholique, les parcours bilingues et les établissements immersifs y coexistent de manière durable. Cette pluralité résulte d'une histoire longue, parfois conflictuelle, mais elle appartient désormais au réel scolaire du territoire. Une doctrine éducative sérieuse doit partir de cette réalité plutôt que chercher à la nier ou à la simplifier artificiellement.

Le présent modèle ne propose ni la fusion des filières ni leur mise en concurrence idéologique. Il part du principe qu'elles peuvent coexister dans un cadre commun, dès lors qu'elles assurent un service éducatif comparable du point de vue des programmes, des diplômes, de la qualité de l'enseignement, de la formation civique et du respect des principes fondamentaux. La pluralité institutionnelle n'est pas en soi un désordre ; elle peut devenir une richesse si elle est régulée avec cohérence.

Le cas des filières immersives ou bilingues est ici particulièrement important. Elles ne doivent pas être considérées comme des exceptions marginales, mais comme des composantes à part entière d'une politique éducative bretonne attentive à la question linguistique. Leur place doit toutefois être pensée avec exigence : formation des enseignants, continuité des parcours, niveau général, articulation avec le français et lisibilité pour les familles.

### **3.2. Coexistence régulée et égalité de considération**

La pluralité des filières n'a de sens que si elle s'accompagne d'une coexistence régulée. Cela signifie d'abord qu'aucune filière ne doit être traitée comme moralement suspecte par principe dès lors qu'elle s'inscrit dans le cadre général de l'enseignement, du droit et du bien commun. Cela signifie aussi que la coexistence ne peut être abandonnée au seul jeu des rapports de force historiques, territoriaux ou financiers.

L'égalité de considération ne veut pas dire identité parfaite de statut ou d'organisation. Elle veut dire reconnaissance du service rendu, exigence comparable de qualité, respect des familles, stabilité du cadre et recherche d'une régulation juste. Une politique publique équilibrée doit veiller à ce que cette pluralité ne produise ni fractures artificielles ni guerres scolaires retardées.

Dans cette perspective, la coexistence des filières peut être conçue comme une forme d'émulation ordonnée. Les établissements peuvent apprendre les uns des autres, se comparer utilement, développer des coopérations ponctuelles, partager certaines ressources et contribuer ensemble à la qualité éducative d'un territoire. Il ne s'agit pas d'effacer leurs différences, mais de les inscrire dans un horizon commun.

### **3.3. Harmonisation du service rendu et des conditions de financement**

L'une des questions les plus sensibles est celle du financement. Le pluralisme scolaire ne peut être durablement pacifié si les familles ont le sentiment que des services comparables sont soutenus de manière profondément inégale, ou si certaines filières doivent supporter des charges spécifiques sans rapport clair avec la qualité du service éducatif rendu.

Le modèle proposé invite donc à une réflexion sur l'harmonisation progressive des conditions de financement, non pour nier les différences institutionnelles, mais pour assurer davantage d'équité dans l'ensemble du système. Si plusieurs réseaux concourent effectivement à la même mission de formation, selon des programmes et diplômes comparables, il n'est pas illégitime de s'interroger sur une meilleure cohérence des règles de soutien public.

Cette harmonisation doit être pensée avec prudence, réalisme et sens politique. Elle ne peut être ni brutale ni idéologique. Elle suppose un diagnostic précis, une évaluation des charges supportées, une clarification des responsabilités et une volonté d'apaisement. Mais elle fait partie des conditions d'un service éducatif réellement pluraliste et juste.

## **4. L'entreprise et les partenaires extérieurs**

### **4.1. Découverte des métiers**

L'école ne doit pas être séparée du monde réel, au point que les élèves traverseraient toute leur scolarité sans compréhension concrète des activités, des métiers, des contraintes de production, des formes de coopération, des responsabilités professionnelles et des environnements techniques dans lesquels ils seront un jour appelés à agir. Une telle séparation alimente souvent une vision abstraite des parcours et contribue à la dévalorisation des voies techniques, professionnelles ou productives.

Le modèle proposé considère donc que la découverte des métiers doit avoir sa place dans le parcours éducatif, de manière progressive et adaptée à l'âge. Il ne s'agit pas de soumettre précocement l'école à l'économie, mais de permettre aux élèves de mieux connaître la diversité réelle des travaux humains. Comprendre ce qu'est un atelier, un chantier, un cabinet, un laboratoire, une exploitation, un service public, une entreprise industrielle, un métier technique ou une activité de soin fait partie de la formation générale d'un futur adulte.

Cette découverte est particulièrement importante au moment du collège et du lycée, lorsque les élèves commencent à s'interroger sur leur avenir. Elle contribue à rendre l'orientation plus concrète, moins fantasmatique et moins dépendante des hiérarchies symboliques abstraites.

## **4.2. Stages, alternance, immersion**

Au-delà de la découverte générale, certaines formes de contact plus direct avec les milieux professionnels doivent être encouragées : stages, périodes d'immersion, visites, partenariats, alternance partielle dans certaines voies. Ces expériences permettent de confronter les savoirs à des situations réelles, de développer des compétences pratiques, de renforcer la motivation de certains élèves et d'éclairer les choix d'orientation.

L'alternance, en particulier, ne doit pas être conçue comme une voie de second rang réservée aux parcours réputés moins académiques. Lorsqu'elle est bien organisée, elle constitue une forme exigeante de formation, qui articule théorie, pratique, responsabilité, rythme de travail et confrontation au réel. Le modèle allemand a montré la dignité et l'efficacité possibles d'un tel système, même si son architecture institutionnelle n'a pas vocation à être reproduite à l'identique.

Ces dispositifs supposent toutefois une grande vigilance. Ils ne doivent pas conduire à livrer les élèves à une logique purement productive, ni à réduire la formation à l'adaptation immédiate à l'emploi. Ils doivent rester subordonnés à une finalité éducative : former des personnes plus compétentes, plus conscientes, plus responsables et mieux orientées.

## **4.3. Liens entre formation, qualification et insertion**

La relation entre l'école et les partenaires extérieurs doit enfin permettre une meilleure articulation entre formation, qualification et insertion. Trop souvent, les élèves avancent dans leurs études avec une représentation floue des débouchés, des compétences réellement attendues, des exigences de certains métiers ou des parcours possibles entre différentes formations. À l'inverse, certaines entreprises ou institutions connaissent mal les réalités scolaires, les rythmes d'apprentissage et la logique propre de l'enseignement.

Une politique éducative mieux ordonnée doit favoriser des liens plus intelligents entre ces mondes. Cela ne signifie pas que l'école doive se soumettre aux besoins immédiats du marché. Cela signifie qu'elle doit mieux préparer les élèves à entrer, chacun selon sa voie, dans une société où savoir, qualification, technique, responsabilité et activité productive sont liés. Les partenaires extérieurs doivent donc être conçus comme des contributeurs à la formation, non comme des prescripteurs exclusifs de ses finalités.

Cette articulation est particulièrement décisive pour la voie professionnelle et technologique, mais elle concerne aussi l'enseignement général. Un futur citoyen doit comprendre non seulement les savoirs abstraits, mais aussi le monde concret dans lequel ces savoirs prennent corps.

Ainsi comprise, la communauté éducative n'est ni une formule vague ni une addition indifférenciée d'acteurs. Elle désigne l'ensemble ordonné des milieux dans lesquels l'enfant puis le jeune adulte se forment : enseignants, familles, établissements, filières, partenaires extérieurs, entreprises et institutions publiques. Le défi n'est pas d'effacer les différences de

rôle, mais de les rendre cohérentes au service d'une même finalité : former des personnes libres, cultivées, capables de travailler, de comprendre, de coopérer et de prendre part à la vie commune.

## **VI. Les contenus de formation et les dimensions transversales**

Une politique publique de l'enseignement ne peut pas se limiter à organiser des parcours, à définir des structures ou à répartir des responsabilités entre acteurs. Elle doit encore répondre à une question plus substantielle : **que faut-il transmettre ?** Autrement dit, quels contenus de formation doivent être proposés aux élèves, selon quelle hiérarchie, avec quelle cohérence, et dans quel rapport aux finalités générales de l'école ?

Cette question a souvent été obscurcie par l'accumulation des injonctions adressées à l'institution scolaire. À mesure que la société a confié à l'école des missions toujours plus nombreuses, les contenus d'enseignement se sont parfois trouvés tiraillés entre plusieurs logiques : transmission d'une culture commune, préparation à la vie économique, socialisation, prévention, compensation d'inégalités, adaptation aux évolutions techniques, sensibilisation à des enjeux nouveaux. Toutes ces dimensions ont leur part de légitimité, mais elles ne peuvent pas être mises sur le même plan sans produire de confusion.

Le modèle proposé repose donc sur une idée simple : les contenus de formation doivent être ordonnés. Certains relèvent du cœur de mission de l'école ; d'autres ont une fonction importante mais seconde ; d'autres encore doivent être présents de manière transversale, sans dissoudre l'enseignement dans une juxtaposition d'objectifs périphériques. L'école doit transmettre d'abord des savoirs, des langages, des méthodes, des repères et des formes de jugement. Elle doit aussi ouvrir à la culture, au monde, au territoire, à la vie civique, aux techniques et à la condition contemporaine. Mais elle ne peut remplir ces missions qu'à la condition de les hiérarchiser.

### **1. Les savoirs fondamentaux et la culture générale**

#### **1.1. Langue, littérature, mathématiques, sciences, histoire**

Le premier cercle des contenus de formation est celui des savoirs fondamentaux et de la culture générale structurante. Il comprend d'abord la langue, les mathématiques, les sciences, l'histoire et, plus largement, les disciplines qui donnent accès aux instruments de l'intelligence commune.

La langue y occupe une place éminente. Elle est le médium de presque tous les apprentissages. Sans maîtrise solide du français écrit et oral, aucune progression durable n'est possible dans les autres disciplines. L'enseignement de la langue ne doit donc pas être conçu comme une matière parmi d'autres, mais comme une priorité transversale et structurante : vocabulaire, syntaxe, grammaire, lecture, écriture, reformulation, exposition claire, compréhension de textes, usage juste des mots.

Les mathématiques occupent une place comparable dans un autre registre. Elles forment à la précision, à la rigueur, à l'abstraction, au raisonnement, à la mesure, à l'ordre des relations et à la résolution de problèmes. Elles ne doivent pas être réservées à quelques élèves réputés

doués, mais faire partie de la formation commune, avec des progressions adaptées et des médiations suffisantes.

Les sciences, quant à elles, initient à la compréhension du réel naturel, à l'observation, à l'expérience, à l'hypothèse, à la vérification et au lien entre savoir théorique et monde matériel. Elles sont essentielles à la culture contemporaine, mais aussi à la discipline de l'esprit.

L'histoire enfin, avec la géographie qui lui est naturellement associée, donne accès au temps long, aux héritages, aux transformations des sociétés, aux conflits, aux institutions, aux territoires et à la place d'une communauté dans des ensembles plus vastes. Sans histoire, la culture commune s'appauvrit et le jugement politique se fragilise.

Ces savoirs doivent former le noyau dur de la scolarité. Non parce qu'ils seraient les seuls contenus légitimes, mais parce qu'ils structurent la possibilité même d'apprendre, de comprendre et de transmettre.

## **1.2. Arts, expression, techniques, sport**

Le noyau fondamental ne saurait cependant suffire à lui seul à la formation d'une personne entière. L'école doit aussi transmettre des formes d'expression, des expériences du sensible, des pratiques corporelles, des gestes techniques et des activités dans lesquelles se déploient d'autres dimensions de l'intelligence humaine.

Les arts occupent ici une place essentielle. Ils forment le regard, l'écoute, la sensibilité, le rapport aux formes, au rythme, à la beauté, à l'interprétation et à l'imagination. Ils ne doivent pas être conçus comme de simples agréments culturels destinés à embellir la scolarité. Ils participent de la formation humaine et peuvent, chez certains élèves, constituer une voie privilégiée d'entrée dans la rigueur, l'attention, la persévérance et la confiance.

L'expression, qu'elle soit orale, écrite, graphique, théâtrale ou musicale, mérite également une place importante. Une école qui veut former des personnes libres doit leur donner les moyens de dire, de représenter, de présenter, d'argumenter, de raconter et d'interpréter. L'expression n'est pas le contraire de la rigueur ; elle en est souvent l'une des manifestations les plus visibles.

Les techniques et les premières formes de rapport au faire doivent aussi entrer dans les contenus de formation. L'enfant et l'adolescent doivent pouvoir comprendre que le monde humain ne se réduit ni aux idées ni aux discours : il comprend aussi des objets, des procédés, des matériaux, des outils, des dispositifs, des constructions, des mécanismes, des productions. Cette dimension technique prépare la réversibilité entre savoir et savoir-faire et donne une dignité scolaire au rapport concret au réel.

Le sport enfin ne relève pas seulement de la dépense physique ou de l'hygiène. Il forme au rapport au corps, à la règle, à l'effort, à la coopération, à la persévérance, à la maîtrise de soi et au respect de l'adversité. Il participe pleinement d'une école qui ne veut pas séparer l'intelligence du corps ni la formation de la personne de sa tenue.

## **1.3. Patrimoine, territoire et ouverture au monde**

Une politique éducative bretonne ne doit pas seulement transmettre des savoirs universels abstraits ; elle doit aussi permettre aux élèves de comprendre le territoire dans lequel ils vivent, le patrimoine qu'ils reçoivent et les liens entre leur monde proche et des ensembles plus larges.

Le patrimoine n'est pas un supplément décoratif. Il désigne l'ensemble des formes matérielles et immatérielles par lesquelles une société se reconnaît dans la durée : paysages, monuments, langues, récits, institutions, œuvres, techniques, habitudes collectives, traces historiques.

L'école doit donner les moyens d'y accéder, non pour enfermer les élèves dans la nostalgie, mais pour les inscrire dans une continuité intelligible.

Le territoire, lui aussi, doit faire l'objet d'une formation. Comprendre sa région, ses villes, ses campagnes, ses activités, ses équilibres, ses fragilités, ses héritages maritimes ou ruraux, ses réseaux, ses transformations, c'est déjà apprendre à habiter politiquement un espace. Pour la Bretagne, cette dimension revêt une importance particulière.

Mais cet enracinement n'a de sens que s'il s'accompagne d'une ouverture au monde. Le local ne vaut pas comme clôture ; il vaut comme point de départ d'une intelligence des échelles. L'élève doit pouvoir passer du proche au lointain, du territoire à la nation, de la nation à l'Europe, de l'Europe au monde. C'est dans cette articulation que se forme une culture à la fois enracinée et ouverte.

## 2. Langues, culture et transmission

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.

*(Qui ne connaît pas de langues étrangères ne connaît pas la sienne.)*

*Johann Wolfgang von Goethe*

### 2.1. L'enseignement du français

Dans le modèle proposé, l'enseignement du français conserve une place cardinale. Le français n'est pas seulement la langue de l'école ; il est la langue commune de la citoyenneté, des institutions, de la plupart des examens, d'une large part de la littérature, de l'histoire et du débat public. Sa maîtrise est donc un impératif de justice scolaire autant qu'un enjeu culturel.

Cette maîtrise suppose bien davantage que des compétences minimales de communication. Elle implique une vraie familiarité avec la langue : précision lexicale, correction syntaxique, compréhension fine, capacité de résumé, de récit, d'analyse, de commentaire, de reformulation, d'argumentation et d'écriture suivie. Une école qui renonce à cette ambition linguistique renonce aussi à former des esprits capables de penser avec ordre et de s'exprimer avec liberté.

L'enseignement du français doit ainsi être envisagé à la fois comme apprentissage technique et comme initiation culturelle. On n'apprend pas seulement à décoder et à produire ; on apprend à entrer dans une langue riche, nuancée, historisée, capable de porter la mémoire d'une civilisation comme la pensée critique la plus contemporaine.

### 2.2. Le breton, le gallo et les parcours bilingues

Dans un livre blanc consacré à l'enseignement en Bretagne, la question des langues de Bretagne ne peut pas être marginale. Le breton et le gallo doivent être reconnus comme des composantes légitimes de la transmission culturelle et de l'offre éducative régionale. Cette reconnaissance doit toutefois être organisée avec méthode, sans confusion des finalités.

La maîtrise du français demeure la base commune. Mais cette base n'empêche pas l'existence de parcours bilingues, de dispositifs de sensibilisation, d'enseignements spécifiques ou d'immersions adaptées. Le point décisif est que ces parcours doivent être conçus non comme des exceptions tolérées, mais comme des formes légitimes d'un enseignement breton pluraliste, à condition qu'ils garantissent un niveau général de qualité comparable.

Le breton et le gallo n'ont ni la même histoire récente, ni la même diffusion sociale, ni les mêmes ressources pédagogiques. Une politique réaliste doit tenir compte de ces différences. Mais elle ne doit pas en conclure à l'effacement de l'un ou de l'autre. L'objectif n'est pas

l'uniformité, mais une présence ordonnée et crédible des langues de Bretagne dans le système éducatif.

### 2.3. Les langues étrangères

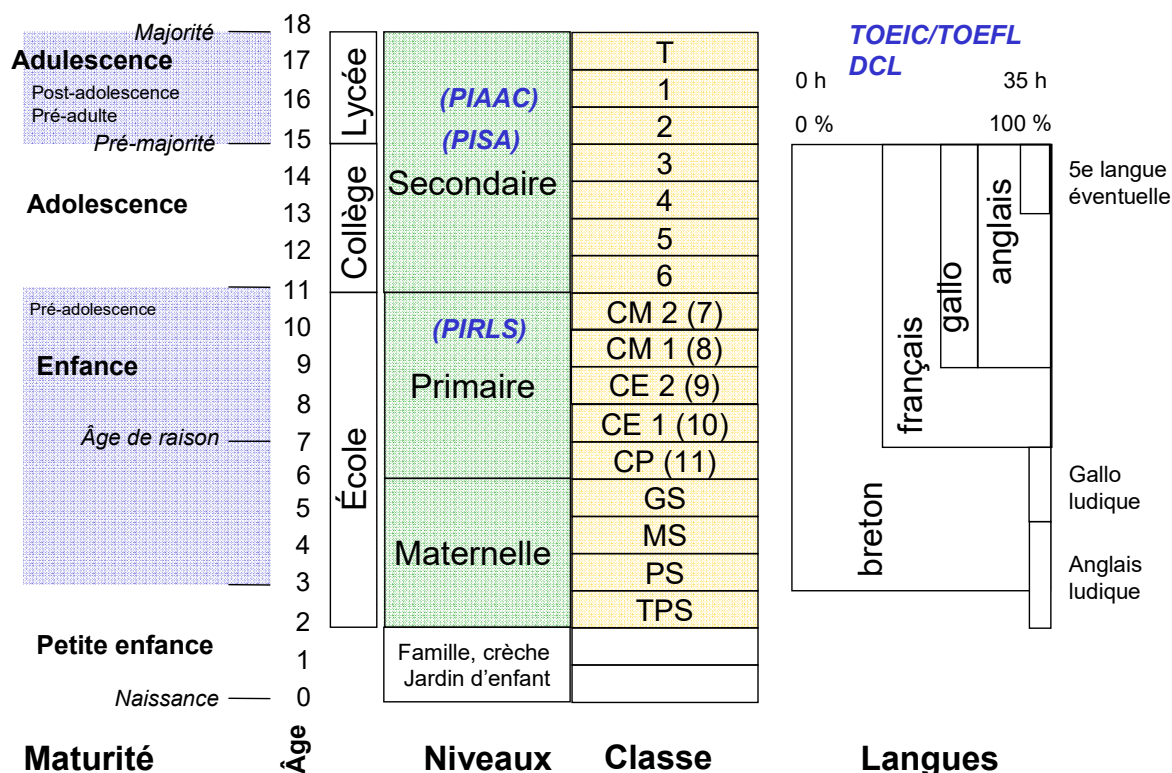
L'ouverture au monde suppose également un enseignement sérieux des langues étrangères. L'anglais y tient naturellement une place importante, compte tenu de son statut international. Mais une politique éducative ambitieuse ne devrait pas réduire le plurilinguisme à la seule maîtrise fonctionnelle d'une langue globale. D'autres langues européennes ou internationales peuvent aussi jouer un rôle selon les contextes, les territoires et les parcours.

L'enseignement des langues étrangères ne doit pas être conçu comme un simple ajout utilitaire destiné au marché du travail. Il ouvre à d'autres cultures, d'autres modes d'expression, d'autres systèmes de références, d'autres manières d'habiter le monde. Il contribue à former des élèves plus souples, plus attentifs aux différences, plus aptes à circuler entre plusieurs univers linguistiques et culturels.

Dans le cas breton, l'enseignement des langues étrangères prend encore plus de sens lorsqu'il s'articule à la présence du français, du breton et du gallo. Le multilinguisme n'est alors pas seulement une accumulation de langues ; il devient une véritable pédagogie de la conscience linguistique, de la comparaison et de l'ouverture.

Schéma indicatif d'un parcours immersif continu en Bretagne.

Ce schéma ci-dessous représente, à titre exploratoire, un parcours linguistique continu allant de la petite enfance au lycée, dans lequel le breton constitue la langue principale de scolarisation dans les premières années, tandis que le français monte progressivement, que l'anglais est introduit ensuite, et que le gallo peut être présent sous une forme complémentaire, notamment ludique ou culturelle. Il s'agit d'une représentation de principe, non d'un modèle unique ou immédiatement généralisable.



Ce schéma a pour fonction d'illustrer une possibilité d'organisation cohérente d'une filière immersive continue en Bretagne. Il met en évidence plusieurs idées directrices du présent livre blanc : la continuité du parcours éducatif, la progressivité linguistique, la distinction entre langue principale d'immersion et langues introduites secondairement, ainsi que l'articulation entre apprentissages linguistiques, maturité de l'élève et niveaux scolaires.

Il doit toutefois être lu avec prudence. D'une part, il s'agit d'un schéma théorique, destiné à rendre visible une logique d'ensemble, non à décrire une organisation déjà stabilisée dans tous ses détails. D'autre part, la situation du breton et celle du gallo ne sont pas identiques sur le plan historique, sociolinguistique et pédagogique. Le schéma ne signifie donc pas que les deux langues devraient occuper strictement la même place, mais qu'une politique éducative bretonne peut chercher à articuler différemment langue commune, langue d'immersion principale, langue régionale complémentaire et langues étrangères.

Enfin, une telle filière immersive intégrale ne saurait constituer à elle seule l'unique modèle linguistique du système éducatif breton. Elle représente plutôt l'une des formes possibles d'un pluralisme linguistique ordonné, aux côtés d'autres parcours : enseignement classique avec sensibilisation, parcours bilingues, options renforcées, ou dispositifs plus souples selon les territoires, les familles et les ressources disponibles.

### **3. Citoyenneté, laïcité et religion**

#### **3.1. Le socle civique commun**

L'école a pour mission de former non seulement des individus compétents, mais aussi des membres d'une communauté politique. Elle doit donc transmettre un socle civique commun : connaissance des institutions, compréhension des règles, sens de la responsabilité, capacité à distinguer le bien commun des intérêts immédiats, conscience des libertés et des devoirs, respect du cadre juridique et des formes de la vie collective.

Cette formation civique ne devrait pas être réduite à quelques heures isolées dans l'emploi du temps. Elle doit traverser l'ensemble de la vie scolaire. Elle se joue dans les contenus enseignés, bien sûr, mais aussi dans la manière dont l'établissement fonctionne, dont les règles sont appliquées, dont les conflits sont traités, dont la parole est donnée et reprise, dont le travail est exigé, dont la responsabilité est progressivement confiée.

Le socle civique commun suppose une école qui fasse réellement vivre la distinction entre liberté et licence, entre autorité légitime et arbitraire, entre pluralité et désordre, entre conviction personnelle et cadre commun. La formation civique commence souvent par cette expérience ordonnée de la vie scolaire.

#### **3.2. Liberté de conscience et cadre laïque**

La laïcité doit être pensée dans le même esprit : non comme une idéologie scolaire particulière, mais comme une règle d'organisation du commun dans une société où les convictions, les appartenances et les croyances peuvent être diverses. Elle garantit la liberté de conscience, protège l'institution scolaire des emprises particulières et permet à des élèves d'origines variées d'apprendre ensemble dans un cadre de neutralité publique.

Cette neutralité n'implique pas l'effacement du religieux comme fait culturel et historique. Elle n'implique pas davantage que l'école devienne indifférente à toute question de sens. Mais elle oblige à distinguer ce qui relève de la connaissance, de l'histoire, de la culture et du droit, de ce qui relève de l'adhésion intime ou de la pratique confessionnelle.

Dans le contexte breton, où l'histoire de l'enseignement catholique a été structurante, cette question doit être abordée avec équilibre. L'apaisement scolaire suppose de reconnaître la pluralité des héritages tout en maintenant un cadre civique commun, fondé sur la liberté de conscience, la non-coercition et la primauté des règles communes dans l'espace éducatif.

### **3.3. Histoire, morale civique et vie collective**

La formation civique ne se réduit ni à des règles disciplinaires ni à une présentation juridique des institutions. Elle suppose aussi une initiation à l'histoire politique, aux grands principes de justice, aux expériences collectives, aux conflits qui ont façonné les libertés et aux responsabilités qu'implique la vie commune.

Il ne s'agit pas de réintroduire une morale scolaire abstraite, faite d'exhortations désincarnées. Il s'agit plutôt de former le jugement civique : comprendre pourquoi il existe des lois, ce que signifie tenir une parole, ce qu'exige le respect d'autrui, pourquoi l'histoire des institutions importe, en quoi la liberté suppose des formes, des limites et des devoirs. Une telle formation doit être à la fois intellectuelle et pratique.

La vie collective de l'établissement constitue à cet égard un terrain décisif. C'est là que les principes prennent corps : ponctualité, respect du travail, tenue, langage, règlement, écoute, délibération, responsabilité progressive. L'école forme des citoyens non seulement en parlant de citoyenneté, mais en organisant elle-même un ordre juste.

## **4. Numérique, santé et sécurité**

### **4.1. Le numérique comme outil, non comme finalité**

Le numérique occupe désormais une place importante dans la vie sociale, professionnelle et culturelle. L'école ne peut donc l'ignorer. Mais elle ne doit pas non plus se laisser gouverner par lui. Le modèle proposé considère que le numérique doit être pensé comme un **outil** au service de certaines finalités éducatives, non comme une finalité autonome qui imposerait sa logique à l'ensemble du système.

Cela signifie d'abord qu'il faut distinguer les usages. Certains outils numériques peuvent être très utiles pour l'accès à des ressources, certains exercices, la présentation de contenus, la communication administrative, l'apprentissage technique ou la familiarisation avec des environnements professionnels. Mais leur utilité ne doit pas conduire à dégrader les acquis fondamentaux que sont la lecture longue, l'écriture suivie, la mémorisation, l'attention soutenue, le raisonnement sans assistance permanente et le rapport direct au réel.

Une école sérieuse doit donc résister au fétichisme technologique. Le progrès pédagogique ne se mesure pas au nombre d'écrans déployés, mais à la qualité des apprentissages produits. Le numérique doit être utilisé là où il apporte une véritable plus-value, et limité là où il fragilise l'attention, la profondeur de lecture ou la stabilité des savoirs.

### **4.2. Santé physique, psychique et conditions d'apprentissage**

L'enseignement n'est jamais purement intellectuel. Il suppose des conditions corporelles et psychiques minimales : sommeil, alimentation, stabilité émotionnelle, qualité du cadre, capacité d'attention, sentiment de sécurité, équilibre entre effort et récupération. Une politique éducative cohérente doit donc intégrer la santé comme condition d'apprentissage, sans transformer l'école en institution thérapeutique générale.

La santé physique compte directement : fatigue, sédentarité excessive, mauvaise alimentation, troubles sensoriels non repérés, manque d'activité corporelle ont des effets réels sur les apprentissages. La santé psychique compte tout autant : anxiété, isolement, instabilité

émotionnelle, désorganisation des rythmes de vie, surcharge d'écrans ou tensions familiales peuvent entraver profondément le travail scolaire.

L'école n'a pas vocation à résoudre seule tous ces problèmes. Mais elle doit pouvoir les repérer, les prendre en compte et coopérer avec les services compétents. Surtout, elle doit veiller à ne pas ajouter de désordre à ce qui fragilise déjà les élèves. Un cadre scolaire clair, stable, exigeant et humain est déjà une condition importante de santé éducative.

### **4.3. Sécurité, climat scolaire et protection des élèves**

La sécurité est une autre condition de l'enseignement. Un établissement où règnent l'insécurité, le désordre, le harcèlement ou l'instabilité ne peut pas transmettre durablement. La sécurité ne doit pas être pensée uniquement au sens policier ou matériel ; elle inclut le climat scolaire, la qualité des relations, la prévisibilité des règles, la protection contre les violences et la possibilité pour chacun de travailler sans crainte.

Le climat scolaire dépend beaucoup de la cohérence institutionnelle. Là où les règles sont floues, inégalement appliquées ou constamment renégociées, les tensions s'accroissent. Là où l'autorité des adultes est affaiblie, la pression entre pairs devient souvent plus forte. À l'inverse, un cadre ferme et juste protège les élèves, notamment les plus vulnérables.

La protection des élèves doit donc être conçue de manière large : sécurité des bâtiments, prévention des violences, lutte contre le harcèlement, qualité de la surveillance, stabilité du règlement, responsabilité des adultes, liens avec les familles et, lorsque c'est nécessaire, articulation avec les autres services publics. Une école sûre est une école où l'esprit peut se rendre disponible au travail.

Ainsi compris, les contenus de formation et les dimensions transversales ne relèvent ni d'un inventaire dispersé ni d'une accumulation de causes annexes. Ils forment un ensemble hiérarchisé : d'abord les savoirs fondamentaux et la culture générale ; ensuite les langues, la transmission culturelle et l'ouverture ; puis la formation civique ; enfin certaines dimensions transversales devenues incontournables dans le monde contemporain, comme le numérique, la santé et la sécurité. L'essentiel est que ces dimensions soient ordonnées autour de la mission centrale de l'école : transmettre, former, structurer et préparer des personnes libres, cultivées et capables.

## **VII. Évaluation, orientation et qualité du système**

Toute politique publique de l'enseignement doit affronter une question décisive : comment savoir si l'école remplit réellement sa mission ? Il ne suffit pas d'affirmer des finalités, d'organiser des parcours ou de définir des contenus. Encore faut-il pouvoir mesurer les acquis des élèves, apprécier la pertinence des orientations, juger de la qualité du système dans son ensemble et corriger ce qui doit l'être. Sans cela, l'école risque de vivre dans l'écart croissant entre ses intentions déclarées et ses résultats effectifs.

Mais évaluer n'est pas une opération simple. L'évaluation peut devenir un instrument de vérité ou un mécanisme de brouillage. Elle peut aider à mieux transmettre, ou bien alimenter une bureaucratie des indicateurs. Elle peut éclairer l'orientation, ou bien enfermer prématurément les élèves dans des catégories. Elle peut soutenir l'exigence, ou bien produire une inflation de notations sans rapport clair avec les acquis réels. C'est pourquoi une doctrine éducative sérieuse doit replacer l'évaluation dans une architecture d'ensemble : mesurer pour

mieux former, orienter pour mieux faire grandir, et piloter le système à partir de la qualité substantielle des résultats plutôt qu'à partir de seules apparences statistiques.

Le modèle proposé repose ici sur trois principes. Le premier est que l'évaluation doit être d'abord au service des apprentissages. Le deuxième est que l'orientation doit être progressive, lisible et réversible autant que possible. Le troisième est que la qualité du système doit être jugée à partir de ses effets réels sur la formation des élèves, la solidité des parcours, la justice territoriale et la dignité des différentes voies.

## 1. L'évaluation des élèves

### 1.1. Mesurer les acquis réels

L'évaluation n'a de sens que si elle mesure des acquis réels. Elle ne doit pas être d'abord un rituel administratif, une distribution de mentions, un système d'étiquetage ou un langage convenu destiné à masquer les difficultés. Elle doit permettre de savoir ce que l'élève sait effectivement faire, comprendre, restituer, appliquer, expliquer et mobiliser.

Cette exigence paraît simple, mais elle engage beaucoup. Dans trop de situations, l'évaluation scolaire oscille entre deux défauts contraires. Soit elle devient trop implicite, trop bienveillante au sens faible, trop peu lisible, au point de ne plus permettre de distinguer clairement les niveaux de maîtrise. Soit elle se réduit à une mécanique de notes et de classements qui dit peu de choses sur la nature précise des acquis et des lacunes. Dans les deux cas, elle perd sa fonction pédagogique.

Mesurer les acquis réels suppose donc de revenir à des attendus clairs. L'élève doit savoir ce que l'on attend de lui. Les familles doivent comprendre ce qui est évalué. Les enseignants doivent disposer d'outils suffisamment rigoureux pour distinguer la compréhension partielle de la maîtrise effective, la restitution fragile de l'acquisition stabilisée, l'exercice réussi ponctuellement de la compétence réellement installée. Une bonne évaluation est d'abord une évaluation qui nomme juste.

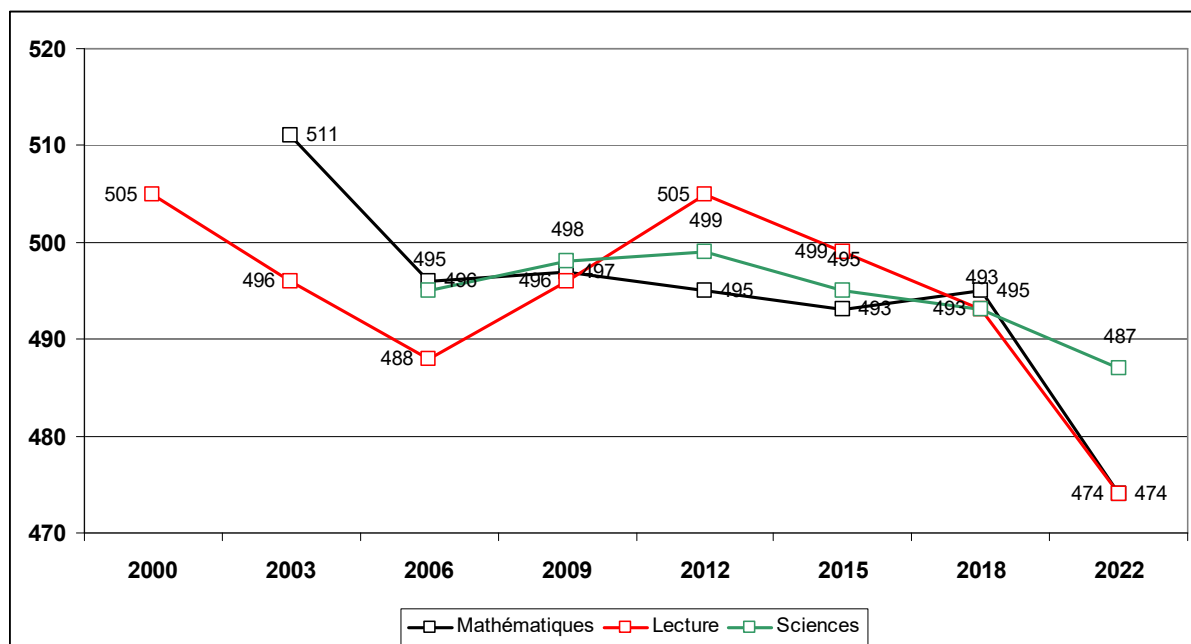
Cette exigence vaut tout particulièrement pour les fondamentaux. Lire, écrire, calculer, raisonner, comprendre une consigne, reformuler, rédiger, démontrer, situer un événement, expliquer un phénomène : ces capacités doivent pouvoir être appréciées de manière stable et intelligible. Il n'y a pas de justice scolaire sans vérité sur les acquis.

Résultats de la France aux test PISA

La France obtient les résultats suivants qui accusent une baisse qui appelle à la vigilance avec une place moyenne dans le classement international :

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Mathématiques		511	496	497	495	493	495	474
Lecture	505	496	488	496	505	499	493	474
Sciences			495	498	499	495	493	487

Ce qui se traduit graphiquement par :



## 1.2. Articuler contrôle continu, examens et jalons

L'évaluation des élèves ne doit pas se limiter à une seule modalité. Elle doit articuler plusieurs niveaux : le contrôle continu, les jalons intermédiaires et les examens terminaux. Chacun a sa fonction propre.

Le contrôle continu permet de suivre le travail réel des élèves, la régularité de leurs efforts, leurs progrès, leurs fragilités, leur manière d'entrer dans les apprentissages. Il est indispensable, car l'école ne forme pas seulement à réussir ponctuellement une épreuve ; elle forme dans la durée. Mais il ne saurait suffire à lui seul, car il peut varier selon les enseignants, les établissements, les contextes de notation et les cultures scolaires locales.

Les jalons intermédiaires ont une autre utilité. Ils permettent de vérifier, à certains moments du parcours, si les acquis essentiels sont présents. Ils sont particulièrement importants dans un système qui veut donner la priorité aux fondamentaux. De tels jalons devraient être conçus non comme des mini-examens anxiogènes, mais comme des repères communs permettant d'identifier assez tôt les écarts et de corriger ce qui doit l'être avant qu'il ne soit trop tard.

Les examens terminaux enfin conservent une fonction essentielle. Ils donnent au système des points de référence communs, garantissent un certain niveau d'exigence nationale ou régionale, donnent une valeur publique aux diplômes et rappellent que l'école ne se réduit pas à une appréciation continue locale. Mais leur rôle doit être juste. Ils ne doivent ni écraser toute la scolarité ni perdre toute substance au profit d'une validation trop diffuse.

L'enjeu n'est donc pas de choisir entre contrôle continu et examen, mais d'organiser leur articulation. Un bon système éducatif a besoin de la durée, de repères intermédiaires et de seuils publics clairement identifiés.

## 1.3. Situer les niveaux sans humilier

L'évaluation doit permettre de situer les niveaux, mais elle ne doit pas humilier. Cette distinction est capitale. Une école qui ne dit jamais clairement où en sont les élèves finit par les trahir, car elle les prive de repères et rend plus difficiles les corrections nécessaires. Mais une école qui évalue dans un esprit de relégation, d'étiquetage définitif ou de mise en scène de l'échec détruit la confiance qu'exige toute progression.

Il faut donc réapprendre à distinguer la vérité scolaire et l'humiliation. Dire qu'un acquis n'est pas maîtrisé n'est pas humilier. Reprendre un travail insuffisant n'est pas rabaisser. Exiger davantage n'est pas mépriser. Au contraire, l'exigence juste est souvent une marque de respect, car elle traite l'élève comme capable de progresser. L'humiliation naît lorsque l'évaluation cesse d'éclairer un chemin et devient une assignation.

Dans le modèle proposé, l'évaluation doit donc être exigeante, précise et sobre. Elle doit faire apparaître les lacunes sans dramatisation inutile, reconnaître les progrès sans flatterie creuse, distinguer les niveaux sans transformer les écarts en hiérarchie morale des personnes. Cette ligne est particulièrement importante dans les moments de transition, lorsque les résultats commencent à peser davantage sur l'orientation.

## **2. L'orientation**

### **2.1. Faire de l'orientation un accompagnement**

L'orientation ne devrait pas être conçue comme le moment où le système répartit administrativement les élèves selon leurs résultats immédiats, mais comme un processus d'accompagnement de leur développement. Elle doit aider chacun à identifier progressivement ses forces, ses limites, ses goûts, ses manières d'apprendre et les formes de parcours dans lesquelles il pourra le mieux se construire.

Cette conception suppose de rompre avec deux habitudes. La première est celle d'une orientation trop tardive et trop abstraite, qui laisse certains élèves s'enfoncer dans un rapport prolongé à l'échec, sans leur ouvrir de voies concrètes où ils pourraient mieux réussir. La seconde est celle d'une orientation trop précoce ou trop rigide, qui transforme rapidement les écarts scolaires en destins institutionnels.

Faire de l'orientation un accompagnement, c'est donc éclairer les choix, donner des informations réelles sur les parcours, faire découvrir des métiers, des formations, des environnements de travail, des voies d'études, des possibilités de passerelles, sans précipiter ni dissimuler. Un élève a besoin d'être orienté, non parce qu'il serait insuffisant, mais parce qu'il grandit et doit progressivement apprendre à situer sa place possible dans le monde du savoir, du travail et de la vie adulte.

Cette orientation accompagnée implique une coopération plus étroite entre enseignants, familles, établissements, partenaires extérieurs et, bien sûr, les élèves eux-mêmes. Elle suppose aussi que le système soit lisible. On n'oriente bien que dans un paysage compréhensible.

### **2.2. Refuser la relégation**

L'un des défauts majeurs de nombreux systèmes éducatifs est de faire fonctionner l'orientation comme une relégation implicite. Certaines voies deviennent les voies de ceux qui ont réussi ; d'autres, celles de ceux qui n'ont pas réussi à rester dans les premières. Même lorsque cette hiérarchie n'est pas officiellement proclamée, elle pèse sur les représentations des familles, des élèves et parfois des enseignants eux-mêmes.

Le modèle proposé entend refuser cette logique. Il ne s'agit pas de nier qu'il existe des différences de niveau, d'aptitude ou de réussite scolaire. Il ne s'agit pas non plus de faire semblant que toutes les voies sont identiques dans leurs contenus et leurs finalités. Il s'agit de refuser que la différenciation des parcours prenne la forme d'une hiérarchie morale des élèves.

Refuser la relégation suppose plusieurs conditions. D'abord, que les différentes voies soient réellement dignes, exigeantes et porteuses d'avenir. Ensuite, qu'elles soient connues et

comprises, et non subies dans l'ignorance. Enfin, que l'orientation se fasse à partir d'une idée positive de la pluralité des excellences : il n'existe pas une seule manière légitime de réussir sa formation.

Cette exigence est particulièrement forte pour la voie professionnelle. Tant qu'elle sera perçue comme la destination normale des élèves "en difficulté", le système reproduira une injustice symbolique profonde. Elle ne retrouvera toute sa dignité que si elle est pensée comme une voie de qualification solide, de compétence réelle et de progression possible, non comme un simple point de sortie du tronc commun.

### **2.3. Garantir la réversibilité des parcours**

L'orientation n'est juste que si elle laisse ouverte, autant que possible, la possibilité de réviser un parcours. La réversibilité, déjà affirmée comme principe pédagogique, doit également devenir un principe institutionnel. Aucun choix effectué à un moment donné ne devrait se transformer trop vite en enfermement définitif.

Cela implique des passerelles réelles entre les voies générales, technologiques et professionnelles, entre les formations courtes et longues, entre apprentissage, lycée, enseignement supérieur et reconversions partielles. Bien sûr, toute réversibilité a des limites : on ne peut pas abolir toutes les différences de programme, de rythme ou de spécialisation. Mais le système doit être conçu pour permettre des reprises, des corrections de trajectoire, des relances, des montées en gamme.

Cette réversibilité est importante pour trois raisons. D'abord, parce qu'un adolescent n'est pas un adulte déjà fixé dans toutes ses dispositions. Ensuite, parce que certaines aptitudes se révèlent plus tardivement que d'autres. Enfin, parce qu'une société libre ne doit pas multiplier les verdicts irrévocables trop tôt. L'orientation doit donc être sérieuse, mais non fatale ; structurée, mais non carcérale.

Dans cette perspective, la qualité d'un système éducatif se mesure aussi à sa capacité à offrir des secondes chances intelligentes, des reprises de parcours dignes et des voies de progression tardive.

## **3. L'évaluation du système lui-même**

### **3.1. Indicateurs de qualité**

Il ne suffit pas d'évaluer les élèves ; il faut aussi évaluer le système. Un enseignement qui ne se juge jamais lui-même risque de s'enfermer dans l'autosatisfaction institutionnelle, dans les effets d'annonce ou dans une accumulation de réformes sans bilan solide. Mais, là encore, encore faut-il savoir ce qu'on mesure.

Un bon système éducatif ne peut pas être évalué uniquement à partir de son taux de diplomation, de son volume d'inscriptions ou de la satisfaction immédiate de ses usagers. Ces éléments ont leur intérêt, mais ils ne disent pas l'essentiel. Les vrais indicateurs de qualité doivent d'abord porter sur la solidité des acquis fondamentaux, la capacité de l'école à réduire certaines inégalités initiales, la lisibilité des parcours, la dignité réelle des différentes voies, la stabilité du climat scolaire, l'insertion des diplômés et la cohérence entre les diplômes délivrés et les compétences réellement maîtrisées.

Dans le cas breton, il conviendrait également de prendre en compte des indicateurs plus spécifiques : accès territorial à une offre cohérente, stabilité des parcours bilingues ou plurilingues, qualité des passerelles entre filières, équilibre entre les réseaux d'établissement, attractivité du métier enseignant et continuité entre secondaire et supérieur.

L'important est que les indicateurs demeurent au service d'un jugement substantiel. Ils doivent éclairer la réalité, non s'y substituer.

### **3.2. Comparaisons nationales et internationales**

Les comparaisons nationales et internationales peuvent être utiles, à condition d'être bien interprétées. Elles permettent de situer un système, d'identifier certaines fragilités, de repérer des écarts dans les acquis fondamentaux, de réfléchir à des modèles plus performants sur certains points. Elles offrent donc des points d'appui précieux.

Mais elles doivent être maniées avec prudence. Un classement ne dit pas tout d'une culture scolaire. Des résultats chiffrés ne remplacent pas l'analyse des institutions, des traditions pédagogiques, des structures sociales ni des contextes linguistiques et territoriaux. L'erreur serait de chercher à importer mécaniquement des modèles étrangers sans comprendre les conditions profondes de leur fonctionnement.

La bonne méthode consiste plutôt à utiliser les comparaisons comme des instruments de discernement. Elles permettent de relativiser certaines certitudes nationales, de voir ce qui fonctionne ailleurs, d'identifier des options crédibles et de nourrir une réflexion propre. Pour le projet breton, les expériences nordiques sur le tronc commun long, l'exigence allemande dans la formation professionnelle, ou encore certaines pratiques plus structurées dans l'apprentissage des fondamentaux peuvent constituer des références utiles, sans valoir comme des modèles à copier intégralement.

### **3.3. Pilotage par les résultats substantiels plutôt que par l'affichage**

Enfin, la qualité du système dépend de la manière dont il est piloté. Trop souvent, les institutions éducatives se laissent guider par des objectifs d'affichage : augmenter un taux, stabiliser une statistique, présenter une réforme comme une réussite, éviter la visibilité de certaines difficultés, lisser les écarts apparents. Une telle logique conduit facilement à déplacer les problèmes plutôt qu'à les résoudre.

Le modèle proposé appelle au contraire un pilotage par les résultats substantiels. Cela signifie que l'on doit regarder en priorité les réalités concrètes : les élèves lisent-ils mieux ? écrivent-ils mieux ? raisonnent-ils mieux ? les écarts territoriaux ou sociaux diminuent-ils vraiment ? la voie professionnelle gagne-t-elle en dignité réelle ? les enseignants sont-ils mieux recrutés, mieux formés, plus stables ? les familles comprennent-elles davantage le système ? les passerelles fonctionnent-elles ? les diplômés correspondent-ils à des compétences solides ?

Un tel pilotage exige plus de courage politique, car il interdit les victoires de communication trop faciles. Mais il est la seule manière de construire dans la durée une école plus juste, plus claire et plus exigeante. L'enseignement ne peut être gouverné sérieusement que dans un rapport de vérité avec ses propres effets.

Ainsi compris, l'évaluation, l'orientation et la qualité du système forment un même ensemble. L'évaluation des élèves doit éclairer les apprentissages. L'orientation doit accompagner les trajectoires sans reléguer. L'évaluation du système doit permettre un pilotage honnête fondé sur les résultats réels plutôt que sur les apparences. Ces trois dimensions sont inséparables. Une école qui n'évalue pas clairement n'oriente pas justement ; une école qui oriente mal brouille la qualité de ses parcours ; une école qui ne se juge pas elle-même ne peut ni corriger ses défauts ni rendre compte de sa mission.

## VIII. Gouvernance, droit et soutenabilité du modèle

Une politique publique de l'enseignement ne peut pas se contenter d'énoncer des finalités pédagogiques, de décrire une architecture des parcours ou de préciser des contenus de formation. Pour devenir crédible, elle doit encore répondre à trois questions décisives : **qui gouverne ? Dans quel cadre juridique ? Avec quels moyens soutenables ?** Sans réponse à ces questions, le projet le plus cohérent demeure à l'état d'intention. À l'inverse, une réflexion trop exclusivement administrative ou budgétaire risque d'étouffer la logique éducative qu'elle est censée servir. L'enjeu est donc d'articuler doctrine, institutions, droit et finances dans un même ensemble intelligible.

Le modèle proposé repose ici sur une idée directrice simple : la gouvernance, le droit et le budget ne doivent pas précéder la finalité éducative, mais en être la traduction ordonnée. Il ne s'agit pas d'adapter l'école à des contraintes administratives héritées sans les interroger. Il ne s'agit pas non plus de construire un schéma abstrait indifférent aux réalités du droit et des moyens. Il s'agit de faire en sorte que l'organisation institutionnelle, les règles juridiques et l'allocation des ressources servent effectivement la continuité des parcours, la priorité aux fondamentaux, la réversibilité des voies, le pluralisme des filières, le multilinguisme et la qualité d'ensemble du système.

### 1. L'architecture institutionnelle

#### 1.1. Le ministère de l'enseignement

Le premier principe de gouvernance est celui de la clarté des responsabilités. Une politique éducative cohérente exige une autorité publique explicitement chargée de l'ensemble du parcours allant de la petite enfance éducative à la fin de l'enseignement secondaire. Cette autorité peut être conçue comme un ministère de l'enseignement, ayant pour mission première de garantir la continuité des apprentissages, la cohérence des programmes, la qualité du recrutement et de la formation des enseignants, l'organisation des parcours, la régulation des filières et l'égalité territoriale d'accès.

L'intérêt d'une telle architecture est de rendre visible l'unité du parcours scolaire. Trop souvent, les niveaux sont pensés comme des secteurs juxtaposés : petite enfance, primaire, secondaire, orientation, filières, évaluations. Cette fragmentation nuit à la cohérence générale. Un ministère de l'enseignement doit au contraire être en mesure de raisonner en continuité : ce qui se joue dans la petite enfance prépare l'école des fondamentaux ; ce qui se joue dans l'élémentaire conditionne le collège ; ce qui se joue au collège prépare la différenciation du lycée ; ce qui se joue au lycée détermine en partie l'accès au supérieur ou à la qualification professionnelle.

Une telle institution devrait également assumer un rôle doctrinal. Gouverner l'enseignement, ce n'est pas seulement gérer des personnels, des bâtiments et des procédures ; c'est maintenir une hiérarchie de finalités. La mission du ministère n'est donc pas d'ajouter des dispositifs, mais de garantir une cohérence d'ensemble : continuité, exigence, lisibilité, qualité.

#### 1.2. Le ministère de l'université

L'enseignement supérieur appelle cependant une autorité distincte. Non parce qu'il serait extérieur à la politique éducative générale, mais parce qu'il relève d'un autre régime pédagogique, d'une autre temporalité, d'un autre rapport au savoir et à la recherche, d'une autre relation à la professionnalisation et à l'autonomie des étudiants. Il est donc sain de

distinguer un ministère de l'université ou de l'enseignement supérieur, chargé de l'université au sens large, des écoles supérieures, de la recherche, des formations longues, de l'articulation entre savoir, innovation et professions.

Cette distinction permet d'éviter deux confusions. La première serait de traiter l'université comme un simple prolongement scolaire administré selon les mêmes logiques que l'enseignement obligatoire. La seconde serait de couper entièrement le supérieur du reste du système, comme s'il ne dépendait pas étroitement de la qualité de la formation antérieure. Une bonne gouvernance doit tenir ensemble distinction et articulation.

Le ministère de l'université devrait donc être responsable du savoir adulte, de la recherche, des formations d'expertise, de la spécialisation supérieure, des liens entre enseignement supérieur et milieux professionnels qualifiés, mais aussi de la clarté des passerelles entre formations courtes et longues, générales et professionnalisantes. Il importe que l'étudiant ne soit pas pensé comme un simple survivant du lycée, mais comme un jeune adulte entrant dans un autre monde de formation.

### **1.3. L'articulation avec les autres politiques publiques**

L'enseignement ne vit pas isolé. Il croise nécessairement d'autres politiques publiques : enfance, santé, protection sociale, culture, transports, numérique, emploi, formation professionnelle, aménagement du territoire, politiques linguistiques, vie associative, sécurité. Une politique éducative sérieuse doit donc organiser explicitement ses interfaces avec ces domaines.

L'un des risques contemporains est double. Soit l'école est traitée comme un secteur fermé, auquel on demande ensuite de résoudre seul les effets de désordres extérieurs qu'elle ne maîtrise pas. Soit, à l'inverse, elle devient le point de convergence indistinct de toutes les politiques publiques, au point de perdre son centre de gravité propre. Le bon équilibre consiste à reconnaître les interdépendances sans dissoudre la mission scolaire.

Il serait donc utile qu'une architecture institutionnelle claire distingue ce qui relève du cœur de mission de l'enseignement et ce qui relève d'autres administrations ou ministères. Ainsi, la santé scolaire suppose des liens étroits avec les politiques de santé, mais ne doit pas transformer l'école en institution médicale. De même, les questions de protection des mineurs, de statut personnel ou d'accompagnement social peuvent justifier une coordination avec un ministère des personnes ou des solidarités, sans que l'enseignement cesse de se définir d'abord par la transmission et la formation.

L'articulation avec les transports et l'aménagement du territoire est également importante, en particulier dans une région comme la Bretagne, où la pluralité des filières et la dispersion relative de certains territoires rendent décisive la question de l'accès réel aux établissements. La gouvernance éducative doit donc penser concrètement les conditions matérielles de la continuité des parcours.

### **1.4. Une gouvernance cohérente du continuum éducatif**

L'enjeu de fond est donc celui-ci : faire exister une gouvernance du continuum éducatif. Cela suppose une capacité à regarder l'ensemble du parcours, à coordonner les niveaux, à clarifier les transitions, à piloter les priorités de manière stable et à éviter la dispersion des réformes partielles. Une telle gouvernance ne signifie pas centralisation absolue. Elle signifie unité stratégique.

Dans le modèle proposé, cette unité devrait reposer sur quelques principes simples : priorité à la petite enfance éducative et à l'école des fondamentaux ; cohérence entre les cycles ; lisibilité des seuils d'évaluation ; dignité réelle des différentes voies ; pluralisme régulé des

filières ; articulation entre enseignement scolaire et supérieur ; continuité entre doctrine, formation des enseignants, programmes, orientation et financement.

Cette cohérence est sans doute plus importante que le détail de tel ou tel organigramme. Une mauvaise architecture peut parfois fonctionner si la doctrine est forte ; une architecture parfaite sur le papier devient vaine si elle n'est pas portée par une vision claire. Mais, dans la durée, les institutions finissent toujours par influencer sur la qualité réelle des politiques. D'où l'importance de donner à la gouvernance une structure lisible et ordonnée.

## 2. Le cadre juridique

### 2.1. Liberté d'enseignement et cadre commun

Toute réforme de l'enseignement doit être juridiquement fondée. Or le domaine scolaire est l'un de ceux où les enjeux de liberté et d'autorité publique se croisent le plus étroitement. D'un côté, la collectivité a un intérêt légitime à garantir une formation commune, des diplômes reconnus, des exigences de qualité, la protection des enfants et la cohésion civique. De l'autre, les familles, les établissements et certains réseaux d'enseignement disposent de libertés réelles qu'un système pluraliste ne peut ignorer.

Le modèle proposé repose donc sur une articulation entre **liberté d'enseignement et cadre commun**. La liberté d'enseignement signifie que la pluralité des établissements, des projets éducatifs, des filières linguistiques ou des réseaux historiques peut être reconnue, dès lors qu'elle ne contredit pas les exigences fondamentales de l'instruction, du droit commun et de la vie civique. Le cadre commun signifie que cette pluralité ne saurait justifier ni l'abaissement des exigences, ni l'éclatement des diplômes, ni l'abandon d'un socle commun de formation.

Il faut donc sortir de l'alternative trop simple entre uniformité étatique et dispersion libérale. Une politique éducative bretonne responsable doit assumer un pluralisme régulé : plusieurs formes institutionnelles peuvent concourir à une même mission, à condition que soient clairement définis les objectifs de formation, les responsabilités respectives et les critères de qualité.

### 2.2. Programmes, diplômes et responsabilités

Le droit scolaire a aussi pour fonction de clarifier les responsabilités. Qui définit les programmes ? Qui garantit les diplômes ? Qui contrôle les acquis ? Qui assume les charges de personnel, de fonctionnement, d'équipement, de sécurité, de transport ou d'accompagnement ? Qui répond des expérimentations pédagogiques ? Qui statue sur les conflits entre autonomie locale et exigences communes ?

Un modèle cohérent ne peut laisser ces questions dans le flou. Il faut distinguer ce qui relève de la définition commune des contenus et des titres, de ce qui relève de l'organisation concrète des établissements et des réseaux. Les programmes doivent exprimer des finalités communes et des exigences stables ; les diplômes doivent conserver une valeur publique reconnue ; les responsabilités administratives doivent être suffisamment explicites pour éviter le transfert permanent des charges d'un acteur à l'autre.

Cette clarification est particulièrement importante dans un système pluraliste. Là où plusieurs filières coexistent, il faut éviter à la fois l'arbitraire administratif et l'inégalité silencieuse. La sécurité juridique n'est pas seulement une exigence technique ; elle est une condition de confiance entre l'institution, les familles, les enseignants et les établissements.

Le droit doit aussi permettre de distinguer clairement la responsabilité pédagogique, la responsabilité administrative et la responsabilité politique. L'enseignant n'a pas à porter seul

les incohérences d'ensemble du système. L'établissement n'a pas à compenser par bricolage juridique ce qui n'est pas clarifié à un niveau supérieur. Une politique sérieuse suppose donc un droit plus lisible, plus ordonné et plus cohérent avec la doctrine affichée.

### **2.3. Langues, filières et droits des familles**

Le cas breton rend particulièrement importante la question des langues et des filières. Une politique éducative propre à la Bretagne ne peut rester juridiquement muette sur le statut de l'enseignement du breton, du gallo, des parcours bilingues, des dispositifs immersifs et de la coexistence des réseaux public, catholique et associatif. Il faut au contraire chercher à sécuriser ces réalités dans un cadre clair.

Cela implique de reconnaître le droit des familles à demander certaines formes de parcours, tout en encadrant ce droit par les contraintes réelles de qualité, de disponibilité des enseignants, de viabilité des structures et d'équité territoriale. Il serait illusoire de promettre une offre intégrale de toutes les filières en tout point du territoire. Mais il serait injuste de traiter ces demandes comme marginales ou arbitraires.

Le droit doit donc définir des principes d'accès, de continuité des parcours, d'équivalence des titres, de respect de la langue commune, et de compatibilité entre diversité linguistique et qualité générale de l'enseignement. Il doit aussi rendre plus lisibles les relations entre pouvoirs publics et établissements porteurs de ces projets.

Dans le même esprit, la question du financement différencié des filières ne peut pas rester uniquement politique ou coutumière. Elle appelle aussi une base juridique plus explicite, si l'on veut tendre vers une coexistence durablement apaisée.

### **2.4. Conditions d'expérimentation et de déploiement**

Enfin, toute réforme éducative sérieuse doit prévoir juridiquement les conditions de son expérimentation et de son déploiement. Il serait peu crédible de présenter un modèle d'ensemble comme s'il devait s'appliquer d'un seul mouvement, sans phases, sans tests, sans évaluations intermédiaires, sans ajustements. Inversement, une expérimentation sans cadre peut devenir une dispersion ou un alibi.

Le droit doit donc permettre d'ouvrir des espaces d'expérimentation pédagogique, institutionnelle ou linguistique, à condition qu'ils soient clairement délimités, évalués, compatibles avec les principes fondamentaux du système et susceptibles, le cas échéant, d'être généralisés. Il faut ici éviter deux excès : l'immobilisme juridique, qui interdit toute innovation sérieuse ; et l'expérimentation perpétuelle, qui dispense de toute clarification durable.

Dans une politique éducative bretonne, l'expérimentation pourrait notamment concerner la continuité entre certains cycles, les parcours bilingues, des formes renforcées de réversibilité entre voies, l'articulation entre enseignement et découverte des métiers, ou encore certaines modalités d'harmonisation entre filières. Mais ces expérimentations n'auraient de sens que si elles s'inscrivent dans une stratégie générale clairement assumée.

## **3. La synthèse budgétaire**

### **3.1. Pourquoi une approche financière est indispensable**

Un projet éducatif gagne en crédibilité lorsqu'il assume la question financière. Trop souvent, les débats scolaires oscillent entre deux impasses : soit l'on parle de principes sans jamais aborder les moyens ; soit l'on réduit la question éducative à une discussion budgétaire sans doctrine explicite. Le modèle proposé entend éviter ces deux erreurs. Il ne croit ni qu'une

bonne idée se réalise d'elle-même, ni qu'une hausse de dépense suffise à produire une meilleure école.

Une approche financière est indispensable pour trois raisons. D'abord, parce que tout choix éducatif engage des ressources : recrutement, formation, bâtiments, transports, filières linguistiques, équipements, accompagnement des difficultés, orientation, passerelles, numérique, soutien aux établissements. Ensuite, parce qu'un projet sans priorités financières n'est pas un projet gouvernable. Enfin, parce qu'une politique publique responsable doit être capable de montrer non seulement ce qu'elle souhaite, mais comment elle entend l'ordonner dans le temps et le financer sans déséquilibrer l'ensemble.

Cela ne signifie pas que le budget doive commander la finalité. Cela signifie qu'il doit lui donner corps. Le budget est, au fond, la forme la plus concrète de la hiérarchie réelle des priorités.

### **3.2. Le budget comme traduction concrète de la doctrine**

Dans le modèle proposé, le budget doit être compris comme la traduction concrète de la doctrine éducative. Si la petite enfance et l'école des fondamentaux constituent le centre de gravité de la réforme, alors elles doivent être prioritaires dans l'allocation des moyens. Si l'on affirme que la qualité du système dépend d'abord des enseignants, alors leur recrutement, leur formation et leur revalorisation doivent figurer au premier rang des choix budgétaires. Si l'on veut un multilinguisme sérieux, il faut financer la formation des maîtres, la continuité des parcours et les supports adaptés. Si l'on veut une réversibilité réelle entre les voies, il faut soutenir les passerelles, les équipements, les stages, l'orientation et la qualité de la voie professionnelle.

Autrement dit, le budget ne doit pas être pensé comme une enveloppe neutre répartie mécaniquement entre secteurs hérités. Il doit refléter la doctrine : là où la réforme est décisive, l'effort doit être plus marqué ; là où des dépenses sont peu formatrices ou trop dispersées, elles doivent être réexaminées.

Une telle approche a aussi une vertu de vérité. Elle oblige à reconnaître que toutes les ambitions ne peuvent pas être servies au même degré, au même rythme et dans les mêmes conditions. Une bonne politique éducative ne promet pas tout à tous immédiatement ; elle hiérarchise.

### **3.3. Les grandes priorités de financement**

Les priorités budgétaires du modèle proposé peuvent être résumées autour de quelques axes principaux.

La première priorité est la petite enfance éducative et l'école des fondamentaux. C'est là que les écarts se creusent ou se corrigent le plus efficacement. L'investissement dans ces années est généralement celui qui produit les effets les plus durables en matière de langage, d'attention, de maîtrise des apprentissages de base et d'égalité réelle.

La deuxième priorité est la qualité enseignante. Cela inclut le recrutement, la formation initiale et continue, l'accompagnement dans les premières années du métier, la revalorisation matérielle lorsque nécessaire, mais aussi les conditions d'exercice qui permettent aux professeurs de se consacrer réellement à la transmission.

La troisième priorité est l'organisation cohérente des parcours : traitement des difficultés précoces, transitions entre cycles, orientation mieux accompagnée, passerelles entre voies, renforcement de la voie professionnelle et technologique, articulation avec le supérieur.

La quatrième priorité concerne la dimension linguistique et territoriale du modèle breton : soutien aux parcours bilingues ou spécifiques, viabilité des offres selon les territoires,

continuité des cursus, accès raisonnable aux établissements, équilibre entre pluralité et soutenabilité.

D'autres dépenses demeurent bien sûr nécessaires : entretien des bâtiments, sécurité, outils pédagogiques, numérique utile, sport, arts, partenariats extérieurs. Mais elles doivent être ordonnées à ces centres de gravité.

### **3.4. Les principaux postes de dépense**

Sans entrer ici dans le détail du dossier budgétaire séparé, on peut indiquer les grands postes de dépense qui structurent un tel modèle.

Le premier poste est celui des personnels, qui demeure logiquement central dans toute politique éducative. Cela concerne les enseignants, mais aussi les personnels d'encadrement, d'accompagnement, de vie scolaire, de petite enfance éducative et certains personnels techniques ou spécialisés.

Le deuxième poste concerne les établissements et les équipements : fonctionnement courant, entretien, rénovation, adaptation des locaux, espaces spécifiques pour certaines pédagogies, laboratoires, ateliers, installations sportives, lieux de vie scolaire.

Le troisième poste est celui des parcours et des dispositifs spécifiques : soutien aux élèves en difficulté, filières linguistiques, équipements de voie professionnelle, stages, transports, dispositifs de transition, passerelles, ressources adaptées.

Le quatrième poste concerne la formation et l'ingénierie du système lui-même : formation continue, outillage pédagogique, évaluation, systèmes d'information, accompagnement des réformes, expérimentations encadrées et dispositifs de pilotage.

L'important n'est pas seulement de connaître ces postes, mais de les hiérarchiser selon leur rendement formateur et leur cohérence avec la doctrine générale.

### **3.5. Les scénarios de montée en charge**

Un modèle éducatif cohérent ne peut pas être mis en œuvre instantanément. Il faut donc raisonner en scénarios de montée en charge. Une politique responsable doit distinguer ce qui peut être engagé rapidement, ce qui suppose des phases intermédiaires et ce qui ne peut être envisagé qu'à moyen terme.

Un scénario prudent pourrait commencer par les leviers les plus décisifs et les plus consensuels : renforcement des fondamentaux, amélioration de la formation des maîtres, clarification des jalons d'évaluation, soutien ciblé aux premières années, consolidation de certaines filières existantes. Un scénario intermédiaire pourrait ajouter des mesures plus structurelles : renforcement des passerelles entre voies, développement plus large des parcours linguistiques, réorganisation de certaines articulations entre cycles, harmonisations territoriales. Un scénario plus ambitieux pourrait enfin engager des transformations institutionnelles ou financières plus profondes, sous réserve d'un cadre politique et juridique approprié.

Cette logique de scénarios a deux avantages. Elle évite l'irréalisme de la réforme totale immédiate. Et elle permet de tester la soutenabilité réelle du modèle sans renoncer à son horizon.

### **3.6. La soutenabilité d'ensemble**

La soutenabilité est la condition de durée d'une politique publique. Un projet éducatif n'est pas soutenable seulement s'il peut être financé une année ; il doit pouvoir l'être dans le temps, sans déséquilibrer l'ensemble des autres fonctions publiques, sans dépendre d'hypothèses trop fragiles, sans multiplier les dispositifs impossibles à stabiliser.

Mais la soutenabilité ne doit pas être comprise dans un sens purement restrictif. Une société dépense déjà toujours pour son système éducatif, qu'elle le pense bien ou mal. La vraie question n'est donc pas seulement : combien coûte l'école ? Elle est aussi : **que coûte une école mal organisée ?** L'échec scolaire, les réorientations tardives, les difficultés non corrigées, l'affaiblissement des fondamentaux, la dévalorisation des voies professionnelles, la démotivation des enseignants, les réformes répétées sans cohérence ont eux aussi un coût, souvent élevé, parfois invisible à court terme mais très lourd à long terme.

La soutenabilité d'ensemble suppose donc un double regard : maîtrise des dépenses et recherche d'efficacité réelle. Une bonne politique éducative n'est ni dépensière par principe ni austéritaire par réflexe. Elle cherche à investir là où la formation gagne réellement en qualité et en justice.

### **3.7. Renvoi au dossier budgétaire détaillé**

Le présent chapitre ne prétend pas épuiser la question financière. Il vise à montrer qu'un modèle éducatif sérieux doit assumer sa traduction budgétaire et qu'il existe des principes clairs pour l'ordonner. Les développements détaillés — hypothèses, scénarios, chiffrages, ventilation des dépenses, options de financement, phasages — ont vocation à figurer dans un dossier budgétaire distinct ou annexé.

Cette séparation répond à une exigence de lisibilité. Le livre blanc doit exposer la doctrine, les finalités, les structures, les choix de principe et la cohérence d'ensemble. Le dossier budgétaire détaillé doit, lui, fournir les éléments techniques nécessaires à la discussion avec les décideurs, les administrations, les partenaires institutionnels et les experts. Les deux documents doivent se répondre sans se confondre.

Le point essentiel est donc celui-ci : le modèle proposé n'est pas un manifeste sans prise sur le réel. Il se veut à la fois doctrinalement ordonné, juridiquement pensable et financièrement soutenable, sous réserve des choix politiques qu'exige toute réforme de fond.

Ainsi comprise, la gouvernance, le droit et la soutenabilité ne sont pas des appendices techniques ajoutés à la fin du projet. Ils sont la condition de sa crédibilité. Une politique éducative digne de ce nom doit savoir ce qu'elle veut transmettre, comment elle organise les parcours, qui en porte la responsabilité, dans quel cadre juridique elle s'inscrit et comment elle se finance dans la durée. Sans cette articulation, il n'y a pas de réforme véritable, seulement des intentions. Avec elle, il devient possible de faire du modèle proposé non une simple réflexion, mais une orientation publique sérieuse.

## **Conclusion générale**

L'enseignement ne constitue pas un secteur parmi d'autres de l'action publique. Il touche à la formation intellectuelle, morale, civique et pratique des générations qui viennent. Il engage la capacité d'une société à se transmettre, à se comprendre elle-même, à corriger ses faiblesses, à préparer son avenir et à maintenir un monde commun entre des individus d'origines, d'aptitudes et de situations diverses. Lorsqu'un système d'enseignement s'affaiblit, c'est rarement un simple service qui fonctionne moins bien : c'est plus largement la continuité d'une civilisation qui devient plus incertaine.

Le présent livre blanc est né d'une conviction simple : la crise scolaire contemporaine ne pourra pas être surmontée par une accumulation de réformes partielles, de correctifs

techniques ou d'annonces successives. Elle appelle une remise en ordre. Non pas une rupture idéologique, non pas une nostalgie de pure restauration, mais une clarification des finalités, des principes, des parcours, des responsabilités et des moyens. L'enjeu n'est pas de faire « une réforme de plus », mais de retrouver une cohérence d'ensemble.

Cette cohérence repose ici sur quelques idées directrices.

La première est que l'enseignement doit être pensé comme un continuum, de la petite enfance à l'université. Ce continuum n'abolit pas les distinctions entre les âges, les établissements ou les niveaux ; il les inscrit dans une progression intelligible. Chaque étape doit préparer la suivante, sans rupture artificielle, sans empilement bureaucratique, sans oubli du fait que l'enfant, l'adolescent puis le jeune adulte traversent de grandes maturations qu'une politique éducative sérieuse doit respecter.

La deuxième est que l'école doit reconnaître la pluralité des aptitudes sans renoncer à l'exigence commune. Les élèves n'entrent pas tous dans les apprentissages de la même manière. Certains accèdent plus spontanément au savoir par le langage, l'abstraction et la conceptualisation ; d'autres par le geste, l'observation, la manipulation, la technique ou le projet. Une école juste ne doit ni hiérarchiser moralement ces dispositions, ni enfermer les élèves dans leur point d'entrée initial. Elle doit organiser la réversibilité entre savoir et savoir-faire, et faire de cette circulation l'un des ressorts de la formation complète.

La troisième est que le multilinguisme, en Bretagne, peut être une force si l'on sait l'ordonner. Le français doit demeurer la langue commune de la citoyenneté, des institutions et de la culture scolaire partagée. Mais cela n'empêche nullement de reconnaître le breton et le gallo comme langues de Bretagne, ni de développer des parcours cohérents, exigeants et lisibles, articulés à l'apprentissage des langues étrangères. Le pluralisme linguistique n'a pas à fragmenter l'école ; il peut l'enrichir, à condition de s'inscrire dans une doctrine claire.

La quatrième est que la diversité des voies ne doit pas se traduire par une hiérarchie morale des parcours. L'enseignement général, technologique et professionnel doivent être regardés comme des formes différentes, mais également dignes, d'accomplissement scolaire et humain. Une société qui dévalorise les métiers techniques, manuels ou professionnels se prive d'une part de son intelligence collective. Une école bien ordonnée doit donc orienter sans reléguer, différencier sans humilier, et maintenir autant que possible la réversibilité des trajectoires.

La cinquième est que la qualité du système dépend d'abord des maîtres, des familles, des établissements et de la clarté du cadre commun. Il n'y a pas d'école forte sans enseignants bien recrutés, bien formés, reconnus dans leur autorité et leur responsabilité. Il n'y a pas de parcours éducatif solide sans familles suffisamment associées et soutenues. Il n'y a pas de pluralisme pacifié sans coexistence régulée des filières. Il n'y a pas de réforme durable sans gouvernance cohérente, sans droit clarifié et sans hiérarchie budgétaire explicite.

De ce point de vue, la Bretagne n'est pas envisagée dans ce livre blanc comme un cas isolé, replié sur sa singularité. Elle apparaît plutôt comme un terrain de clarification. Son histoire éducative particulière, la coexistence de plusieurs filières, la place de ses langues, la lisibilité relative de son territoire et l'attachement encore vif de nombreux acteurs à la question de la transmission en font un espace où il devient possible de repenser avec davantage de netteté certains problèmes que rencontre l'ensemble de la France. La Bretagne peut ainsi servir non de modèle clos, mais de point d'appui pour une réflexion plus large sur l'avenir de l'enseignement.

Ce livre blanc ne prétend pas fournir un plan administratif clé en main, ni résoudre par avance toutes les difficultés juridiques, institutionnelles ou financières qu'une réforme de cette ampleur soulève nécessairement. Il vise plutôt à proposer une architecture. Il cherche à remettre de l'ordre dans des débats souvent fragmentés, à faire apparaître les liens entre

développement de l'enfant, contenus de formation, structures des parcours, place des enseignants, rôle des familles, pluralisme scolaire, évaluation, orientation, gouvernance et budget. En ce sens, il doit être lu non comme un texte clos, mais comme une base de discussion exigeante.

L'ambition qu'il porte peut se formuler simplement : contribuer à faire émerger une école plus continue, plus lisible, plus exigeante et plus juste. Plus continue, parce qu'elle serait pensée à partir du développement réel de la personne, de l'éveil à la spécialisation supérieure. Plus lisible, parce qu'elle rendrait aux familles, aux élèves et aux enseignants une compréhension plus nette des parcours, des attentes et des transitions. Plus exigeante, parce qu'elle redonnerait toute leur place aux fondamentaux, à la qualité des savoirs, à la précision du langage, à la rigueur du raisonnement et à la dignité du travail. Plus juste, enfin, parce qu'elle reconnaîtrait la pluralité des aptitudes, des voies et des formes d'excellence, sans renoncer à une base commune forte.

Il faut ajouter que cette ambition ne pourra pas se réaliser sans une volonté publique durable. L'enseignement demande du temps. Il demande des priorités claires. Il demande une certaine constance institutionnelle. Il demande aussi le courage de regarder les résultats réels, de corriger ce qui ne fonctionne pas, de renoncer à certaines illusions quantitatives et de concentrer les efforts là où ils produisent les effets les plus profonds. En ce domaine plus qu'en tout autre, la dispersion des objectifs et la précipitation des annonces sont ennemies de la qualité.

La question posée au fond par ce livre blanc n'est donc pas seulement : **quel enseignement pour la Bretagne ?** Elle est plus largement : **quelle société voulons-nous former à travers notre école ?** Une société plus instruite, plus cohérente, plus respectueuse de ses langues, de ses métiers, de ses savoirs et de ses enfants ; une société qui ne confond ni l'égalité avec l'uniformité, ni la liberté avec l'absence de cadre, ni la modernité avec l'oubli de ce qu'il faut transmettre.

Dans cette perspective, l'enseignement redevient ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être : une grande question politique, au sens le plus noble du terme. Non pas un domaine réservé aux seuls experts, mais l'un des lieux où se décide la forme future de la communauté. La Bretagne, en prenant au sérieux cette question, peut non seulement mieux penser son propre avenir éducatif, mais encore contribuer utilement à un débat français plus vaste et plus nécessaire que jamais.

Ce livre blanc se veut donc moins un point d'arrivée qu'un point de départ. Il appelle à la discussion avec les enseignants, les familles, les responsables d'établissement, les acteurs des filières linguistiques, les élus, les universitaires, les administrations, les partenaires professionnels et tous ceux qui considèrent que l'école ne peut être abandonnée ni à l'inertie, ni à la confusion, ni à la résignation. Car il existe des domaines où réfléchir avec ordre est déjà commencer à réformer. L'enseignement est de ceux-là.

## Sommaire général

Sommaire .....	3
Avant-propos .....	3
I. Pourquoi refonder l'enseignement en Bretagne ? .....	5
1. Le constat .....	5
1.1. L'affaiblissement des fondamentaux .....	5

1.2. Les inégalités scolaires et territoriales.....	5
1.3. Le malaise enseignant et la crise de gouvernance .....	6
1.4. Les limites d'une accumulation de réformes partielles .....	6
2. La question bretonne.....	7
2.1. Une histoire scolaire singulière .....	7
2.2. La place des langues de Bretagne.....	7
2.3. La coexistence des filières d'enseignement.....	8
2.4. La Bretagne comme espace d'expérimentation cohérente .....	8
3. La finalité de la réforme.....	9
3.1. Former des personnes libres, cultivées et capables.....	9
3.2. Rehausser le niveau général sans uniformiser les parcours .....	9
3.3. Articuler cohésion civique, excellence et pluralité des aptitudes .....	9
II. Les principes directeurs du modèle proposé.....	10
1. Le continuum éducatif .....	10
1.1. De la petite enfance à l'université .....	10
1.2. Une progression fondée sur les grandes maturations.....	11
1.3. Une école plus continue et plus lisible .....	11
2. La réversibilité .....	11
2.1. Du savoir vers le savoir-faire.....	11
2.2. Du savoir-faire vers le savoir.....	12
2.3. Diversité des portes d'entrée, unité de formation .....	12
2.4. Passerelles entre voies générales, technologiques et professionnelles .....	13
3. Le multilinguisme .....	13
3.1. Le français comme langue commune .....	13
3.2. Le breton et le gallo comme langues de Bretagne.....	13
3.3. Le bilinguisme et le trilinguisme comme atouts culturels et cognitifs .....	14
3.4. L'ouverture européenne et internationale.....	14
4. La pluralité des formes d'excellence.....	15
4.1. Sortir de la hiérarchie implicite des parcours .....	15
4.2. Reconnaître les intelligences théoriques, pratiques, techniques et relationnelles.....	15
4.3. Orienter sans reléguer.....	15
III. L'élève et les apprentissages .....	16
1. L'élève réel .....	16
1.1. Diversité des rythmes et des aptitudes .....	16
1.2. L'école entre l'inné et l'acquis .....	17
1.3. Développer, corriger, élever plutôt qu'enregistrer.....	17
2. Les grandes étapes du développement .....	18
2.1. Petite enfance : éveil, langage, sécurité, socialisation .....	18
2.2. Enfance : fondamentaux et structuration logique .....	18
2.3. Adolescence : abstraction progressive, méthode, orientation.....	18
2.4. Jeune âge adulte : autonomie, spécialisation, responsabilité .....	19
3. Les principes pédagogiques .....	19
3.1. Un enseignement structuré, progressif et explicite.....	19
3.2. La priorité absolue aux fondamentaux .....	19
3.3. Manipuler, représenter, abstraire .....	20
3.4. Le rôle du jeu, du projet, de l'expérimentation et de la verbalisation .....	20
3.5. Une évaluation au service des acquis .....	20
IV. L'organisation du parcours éducatif.....	21
1. La petite enfance et l'entrée dans les apprentissages .....	21
1.1. La famille comme premier milieu éducatif.....	21
1.2. Crèche, éveil, jardin d'enfant, maternelle.....	22
1.3. Préparer l'école sans anticiper abusivement l'école élémentaire .....	22

2. L'école des fondamentaux .....	23
2.1. La centralité de l'école élémentaire.....	23
2.2. Lire, écrire, compter, parler, raisonner .....	23
2.3. Premières activités concrètes, artistiques, techniques et corporelles.....	23
3. Le collège.....	24
3.1. Structurer la pensée .....	24
3.2. Diversifier les matières et les modes d'apprentissage .....	24
3.3. Faire découvrir les aptitudes sans tri irréversible .....	24
4. Le lycée.....	25
4.1. Différencier les parcours sans les hiérarchiser moralement .....	25
4.2. Voies générale, technologique et professionnelle.....	25
4.3. Préparer l'enseignement supérieur, l'apprentissage ou l'emploi qualifié.....	26
5. L'enseignement supérieur.....	26
5.1. L'université comme entrée dans le savoir adulte.....	26
5.2. Recherche, profession, autonomie.....	26
5.3. Continuité et articulation avec l'enseignement secondaire.....	27
V. La communauté éducative et les milieux de formation.....	27
1. Les enseignants .....	28
1.1. Recrutement, formation, autorité, reconnaissance.....	28
1.2. Revalorisation intellectuelle, civique et institutionnelle.....	28
1.3. Liberté pédagogique et cadre commun.....	29
2. Les parents et les familles .....	29
2.1. Responsabilité éducative première .....	29
2.2. Liberté de choix et pluralité des filières .....	30
2.3. Coopération avec les établissements .....	30
3. Les établissements et les filières .....	30
3.1. Enseignement public, catholique et immersif.....	30
3.2. Coexistence régulée et égalité de considération .....	31
3.3. Harmonisation du service rendu et des conditions de financement.....	31
4. L'entreprise et les partenaires extérieurs.....	31
4.1. Découverte des métiers.....	31
4.2. Stages, alternance, immersion .....	32
4.3. Liens entre formation, qualification et insertion.....	32
VI. Les contenus de formation et les dimensions transversales .....	33
1. Les savoirs fondamentaux et la culture générale .....	33
1.1. Langue, littérature, mathématiques, sciences, histoire .....	33
1.2. Arts, expression, techniques, sport .....	34
1.3. Patrimoine, territoire et ouverture au monde.....	34
2. Langues, culture et transmission.....	35
2.1. L'enseignement du français.....	35
2.2. Le breton, le gallo et les parcours bilingues .....	35
2.3. Les langues étrangères.....	36
3. Citoyenneté, laïcité et religion .....	37
3.1. Le socle civique commun .....	37
3.2. Liberté de conscience et cadre laïque .....	37
3.3. Histoire, morale civique et vie collective .....	38
4. Numérique, santé et sécurité .....	38
4.1. Le numérique comme outil, non comme finalité.....	38
4.2. Santé physique, psychique et conditions d'apprentissage .....	38
4.3. Sécurité, climat scolaire et protection des élèves .....	39
VII. Évaluation, orientation et qualité du système .....	39
1. L'évaluation des élèves.....	40

1.1. Mesurer les acquis réels.....	40
1.2. Articuler contrôle continu, examens et jalons .....	41
1.3. Situer les niveaux sans humilier .....	41
2. L'orientation.....	42
2.1. Faire de l'orientation un accompagnement.....	42
2.2. Refuser la relégation.....	42
2.3. Garantir la réversibilité des parcours.....	43
3. L'évaluation du système lui-même .....	43
3.1. Indicateurs de qualité.....	43
3.2. Comparaisons nationales et internationales.....	44
3.3. Pilotage par les résultats substantiels plutôt que par l'affichage .....	44
VIII. Gouvernance, droit et soutenabilité du modèle .....	45
1. L'architecture institutionnelle.....	45
1.1. Le ministère de l'enseignement.....	45
1.2. Le ministère de l'université .....	45
1.3. L'articulation avec les autres politiques publiques.....	46
1.4. Une gouvernance cohérente du continuum éducatif.....	46
2. Le cadre juridique .....	47
2.1. Liberté d'enseignement et cadre commun.....	47
2.2. Programmes, diplômes et responsabilités.....	47
2.3. Langues, filières et droits des familles .....	48
2.4. Conditions d'expérimentation et de déploiement .....	48
3. La synthèse budgétaire.....	48
3.1. Pourquoi une approche financière est indispensable .....	48
3.2. Le budget comme traduction concrète de la doctrine.....	49
3.3. Les grandes priorités de financement .....	49
3.4. Les principaux postes de dépense.....	50
3.5. Les scénarios de montée en charge.....	50
3.6. La soutenabilité d'ensemble .....	50
3.7. Renvoi au dossier budgétaire détaillé .....	51
Conclusion générale .....	51
Sommaire général.....	53