



« Toulouse Capitole Publications » est l'archive institutionnelle de
l'Université Toulouse 1 Capitole.

LA REFONDATION DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE AU PRISME DE LA LOI PEILLON

PHILIPPE RAIMBAULT

Référence de publication : Rimbault, Philippe (2013) La refondation de l'Ecole de la République
au prisme de la loi Peillon. La Semaine Juridique. Administrations et collectivités territoriales
(JCP A) (43). p. 2307.

Pour toute question sur Toulouse Capitole Publications,
contacter portail-publi@ut-capitole.fr

LA REFONDATION DE L'ÉCOLE DE LA REPUBLIQUE AU PRISME DE LA LOI PEILLON

La loi *Peillon*, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, représente une étape importante dans l'évolution des politiques publiques éducatives françaises. Elle enrichit tout d'abord les missions de l'école républicaine, en priorisant la lutte contre les inégalités pour favoriser la réussite éducative du plus grand nombre et contribuer à renforcer la citoyenneté. Elle rénove également les institutions scolaires, d'une part grâce à la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation qui marque un effort spécifique pour la formation des enseignants et d'autre part grâce à une meilleure prise en compte du rôle croissant des collectivités locales. Sur le terrain strictement pédagogique, elle conforte la logique d'individualisation des parcours de formation et celle du socle commun, qu'elle enrichit d'une dimension culturelle qui conduit à élargir les enseignements développés dans le cadre scolaire. Cohérente et ambitieuse, elle contribue sans nul doute à une refondation de l'école républicaine, qui n'est pas une table rase du passé, mais nécessitera à la fois une bonne appropriation par les acteurs et des compléments législatifs et réglementaires.

Instrument d'émancipation et d'éducation essentiel, l'école constitue depuis la fin du XIX^e siècle au moins un marqueur symbolique fort de la République. Au cœur de multiples débats, tant à propos de l'impact du principe de laïcité sur son fonctionnement qu'en ce qui concerne son organisation et ses missions, l'école a représenté un enjeu important de la dernière campagne présidentielle. Le débat s'est en partie focalisé autour de la proposition de François Hollande de créer 60 000 postes dans l'Éducation nationale durant le quinquennat, occultant parfois des questions plus fondamentales sur les apprentissages nécessaires et les méthodes éducatives à mettre en œuvre dans une société internationalisée et transformée par les nouvelles technologies.

Une fois élu, le nouveau président n'en est cependant pas resté à l'octroi de moyens supplémentaires, mais a souhaité rénover en profondeur le système éducatif. Pour ce faire, une

nouvelle loi d'orientation et de programmation a été mise en chantier dès les premiers temps du gouvernement Ayrault, sous l'impulsion du ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon. Il s'agissait donc d'établir un texte sectoriel structurant, comme le furent préalablement la loi *Haby* du 11 juillet 1975, la loi *Jospin* du 10 juillet 1989 ou plus récemment la loi *Fillon* du 23 avril 2005. En ne visant pas moins qu'une véritable « *refondation* » de l'école républicaine, le texte veut marquer une ambition forte qui justifie la création des 60 000 postes dans une période de réduction généralisée des emplois publics et de restriction des dépenses publiques. Il atteste ainsi de la priorité accordée à l'éducation au sein des politiques publiques de l'État, en assignant au système éducatif des buts précis traduisant la volonté d'élever le niveau général de tous les élèves. Concrètement, il s'agit de lutter contre les inégalités qui continuent de s'exprimer, voire de se renforcer à l'école, où les déterminismes sociaux demeurent trop souvent prégnants dans la réussite des élèves, comme le relèvent régulièrement les rapports de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou les désormais fameux tests du programme international pour le suivi des acquis (PISA), dont les dernières versions ont particulièrement visé la France sur cette question. Des objectifs chiffrés sont fixés dans cette perspective, consistant d'une part à diviser par deux la proportion des élèves sortant du système éducatif sans qualification, d'autre part à conduire plus de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 50 % d'entre elle à un diplôme de l'enseignement supérieur, comme le prescrivent les engagements européens de la France. Au-delà de ces ambitions, il faut également noter, sur un plan plus symbolique, que le terme « *refondation* » veut traduire une rupture avec la période du quinquennat de Nicolas Sarkozy, où des suppressions massives de postes alliées à la disparition de la formation des enseignants avaient assez profondément affecté et déstabilisé les enseignants.

Bien qu'étant pourvu de quelques moyens pour accompagner son ambition, le ministre a souhaité développer un processus d'élaboration législative assez long, conscient de la difficulté à réformer l'organisation scolaire. Il a donc institué une démarche de démocratie participative qui se voulait innovante pour associer l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Ainsi, au niveau national, quatre groupes ont travaillé dans des ateliers, produisant des synthèses autour des thèmes « *la réussite scolaire pour tous* », « *les élèves au cœur de la refondation* », « *des personnels formés et reconnus* » et « *un système juste et efficace* ». À l'échelon territorial, les autorités académiques ont, en liaison avec les collectivités, organisé des débats permettant aux acteurs

d'exprimer leur point de vue, qu'ils pouvaient par ailleurs développer sur le site internet dédié à la concertation. Bien relayé par les médias, cette initiative a permis de replacer l'école au centre du débat public et de disposer d'un matériau d'idées et de témoignages important, lequel a permis la rédaction du rapport *Refondons l'école*¹, véritable trame pour l'élaboration de la loi.

La traduction législative n'a pas pour autant été aisée, donnant lieu à de vifs débats, tant à l'Assemblée nationale qu'au Sénat, pour finalement aboutir au vote de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école. Dans ces conditions, et du strict point de vue politique, il est presque surprenant de constater l'absence de saisine du Conseil constitutionnel sur cette loi. D'un point de vue juridique, l'analyse est moins étonnante dans la mesure où le corpus constitutionnel susceptible d'être mobilisé en matière éducative reste assez faible² et que les chances de censure effective semblaient ici plutôt restreintes.

L'absence de jurisprudence constitutionnelle sur ce texte n'obère cependant pas l'intérêt de son analyse. De fait, en tant que loi d'orientation, il fixe les lignes directrices de la politique éducative des prochaines années, certes sans nécessairement emporter que des effets normatifs précis, mais il comporte néanmoins toute une série d'évolutions concrètes susceptibles de se révéler importantes dans le fonctionnement quotidien du service public éducatif.

La loi *Peillon* constitue par ailleurs une loi de programmation, c'est-à-dire une loi ordinaire « *qui, non seulement définit des objectifs à moyen ou long terme en matière économique et sociale, mais comporte, en outre, des prévisions de dépenses chiffrées pour la réalisation de ces objectifs* »³. À ce titre également, le texte produit des effets concrets qui doivent être appréhendés. Le premier d'entre eux est évidemment la création de 60 000 postes, dont 54 000 concernent l'Éducation nationale, 5000 étant affectés au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 1000 à l'enseignement agricole. Ceux-ci visent d'abord à permettre la réforme de la formation initiale (27 000 postes, dont 26 000 enseignants stagiaires et 1000 formateurs), le recrutement d'enseignants titulaires (21 000, avec une priorité au premier degré qui bénéficiera de 14 000 recrutements) et un meilleur encadrement administratif ou médico-social (6000 postes). S'y greffent les emplois d'avenir de professeur, qui permettent à des étudiants d'origine modeste d'envisager les études longues nécessaires à l'accession au professorat (6 000 emplois en 2013,

12 000 en 2014 et 18 000 en 2015) grâce à des dispositifs de pré-recrutement dès la licence. Un deuxième volet consiste à développer les moyens numériques mis à disposition des écoles, à travers la création d'un véritable service public du numérique éducatif que plusieurs opérateurs de l'État (Centre national de documentation pédagogique, Centre national d'enseignement à distance, Office national d'information sur les enseignements et les professions) contribueront à alimenter de nouvelles ressources et d'outils innovants. Des engagements concrets sur cinq ans figurent donc bien dans la loi, plus précisément dans son annexe, ce qui atteste la volonté de mettre durablement des moyens susceptibles de crédibiliser les objectifs fixés.

Si l'allocation de moyens peut parfois conditionner la réussite d'une réforme, il n'en demeure pas moins que la cohérence des politiques publiques peut aussi s'analyser au regard des dispositifs juridiques mis en place. C'est pourquoi il s'avère nécessaire d'analyser le contenu normatif de la loi pour chercher à déterminer dans quelle mesure cette dernière peut effectivement contribuer à une refondation de l'école de la République. Ce commentaire ne saurait pour autant proposer une analyse linéaire et exhaustive de l'intégralité des 89 articles de cette loi. L'essentiel des dispositions transitoires et finales – articles 77 à 89 portant sur des modifications du Code de la propriété intellectuelle, prévoyant la création d'un comité consultatif ministériel compétent à l'égard des maîtres des établissements d'enseignement privé des premier et second degrés sous contrat ou organisant l'applicabilité de la loi en outre-mer – sera donc délaissé pour ne pas trop alourdir la présentation. La mesure de la contribution effective du texte à la refondation de l'école est donc proposée au seul prisme de trois aspects complémentaires : l'extension de ses missions (I), les réformes des structures du système éducatif (II) et enfin l'évolution des modalités et du contenu des enseignements (III).

I- L'extension des missions de l'École républicaine, une réponse aux défis imposés

Le Code de l'éducation s'ouvre traditionnellement, dès son article L. 111-1, sur la définition des missions fondamentales de l'école, entendue comme l'ensemble des établissements qui, par-delà leurs différences de statuts, accueillent les élèves avant, durant et parfois après la scolarité obligatoire (laquelle n'existe en France métropolitaine que de 6 à 16 ans)⁴. En complétant cet article symbolique pour insérer parmi les responsabilités de l'institution scolaire la lutte « *contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative* », le législateur entend donc marquer sa volonté de remédier à l'augmentation des discriminations, dans un contexte sus-évoqué où est régulièrement dénoncée la tendance de l'école française à reproduire les inégalités⁵. Si le constat est déjà ancien⁶, les instruments pour remédier à cette situation de manière efficace n'ont pas encore été développés. Par-delà le signal que constitue cet ajout, il faut saluer l'intégration de la dimension territoriale des discriminations, longtemps restée oubliée, et encore trop souvent uniquement considérée dans sa dimension urbaine⁷.

Dans le prolongement de cette affirmation, le code s'enrichit d'une référence nouvelle à ce niveau, en insistant sur la nécessité pour le service public de l'éducation de veiller à « *l'inclusion scolaire de tous les enfants* »⁸. Ce terme, apparu à partir de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, remplace depuis lors le terme « intégration » qui prévalait dans la littérature officielle. Venu des pays anglo-saxons, le terme « inclusion » implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire, alors que « *l'intégration* » exprime seulement la présence physique au milieu de ses pairs de l'enfant handicapé. Dès lors, « *une école inclusive accueille tout le monde sans distinction* », ce qui signifie « *que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé* »⁹. Le changement de vocable n'est donc pas neutre et exprime une volonté d'ouverture plus marquée envers les différences.

Au-delà de ces adjonctions importantes pour ancrer la justice sociale comme une des valeurs fondamentales du système éducatif, susceptible de fonder ses actions, les ajouts à l'article L. 111-1 portent sur le nécessaire dialogue et la coopération au sein de la communauté éducative, tant avec les parents d'élèves, qu'entre les usagers du service public. Dans un même esprit d'ouverture, la définition de cette communauté, qui figure à l'article L. 111-3 du code, intègre désormais « *les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public* ».

La concrétisation de ces objectifs généraux passe notamment par l'élargissement de la priorité nationale de lutte contre l'illettrisme, dorénavant étendue à l'innumérisme dans l'article L. 121-2 du code pour prendre en compte un phénomène longtemps méconnu, mais tout aussi gênant dans la vie quotidienne des individus. Dans le même esprit d'embrasser plus largement les besoins des élèves, l'article L. 111-2 est légèrement modifié pour remplacer la référence à « *l'éducation permanente* » et préciser que la formation scolaire « *prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie* », de manière à insister sur le *continuum* éducatif nécessaire au développement individuel, qu'il s'opère dans une perspective professionnelle ou personnelle.

L'apprentissage de la citoyenneté correspond à une autre mission fortement valorisée par la loi, à travers toute une série de dispositions éparses qui, rapprochées, montrent bien l'importance accordée par le législateur à ce rôle régulièrement évoqué par toutes les lois d'orientation intervenues en matière scolaire depuis 1975, même si des diversités d'approche sont parfois identifiables¹⁰. La promotion de la citoyenneté est ici d'abord évoquée à travers l'ajout d'une mission pour le service public éducatif, qui consiste à faire « *acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité de tous les êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité* »¹¹. Elle l'est plus explicitement encore du fait de l'insertion à l'article L. 111-2 du code d'une précision indiquant que la formation scolaire « *développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication* ». Outre les affirmations de principe qui peuvent orienter le sens des enseignements¹², les symboles de la citoyenneté sont pris en considération jusque dans « l'architecture » ou l'aménagement de l'espace scolaire. C'est le sens de l'ajout d'un article L. 111-1-1 dans le Code de l'éducation prévoyant que « *la devise de la République, le drapeau tricolore et le drapeau européen sont apposés sur la façade des écoles et des établissements d'enseignement du second degré publics et privés sous contrat* » et imposant l'affichage de manière visible de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 dans ces mêmes établissements. Par-delà la formalisation de pratiques antérieures, l'introduction d'une dimension de citoyenneté européenne est à souligner, d'autant qu'elle est relayée par l'habilitation du gouvernement à prendre par ordonnance les mesures législatives nécessaires à la création d'une « école européenne de Strasbourg » permettant d'expérimenter, de la maternelle au lycée, les principes d'organisation pédagogique institués dans l'article 4 de la Convention portant statut des écoles européennes signée à Luxembourg le 21 juin 1994¹³.

En lien plus ou moins marqué avec la citoyenneté, en tant qu'elle participe de l'amélioration de la santé publique, la promotion de la santé des élèves est explicitement consacrée comme une « *mission de l'éducation nationale* »¹⁴, en vue de favoriser la réussite scolaire et de réduire les inégalités en matière sanitaire. Le champ assez large de cette nouvelle responsabilité, tel qu'il est défini par l'article L. 121-4-1-II, témoigne d'une volonté de donner aux élèves et à leurs familles les outils et les réflexes pour détecter, prévenir et, le cas échéant, soigner les problèmes de santé, en évitant le plus possible qu'ils n'entravent la réussite de la formation des enfants. Elle se traduit donc par diverses actions d'information et de prévention qui constituent, à titre gratuit, un véritable « *parcours de santé dans le système scolaire* » permettant notamment de dépister les troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage.

Par l'enrichissement des missions de l'école républicaine qu'elle propose, la loi *Peillon* s'inscrit dans un mouvement historique fort, et déjà relativement ancien, consistant à passer d'une mission d'instruction, caractérisée par une focalisation de l'institution scolaire sur la transmission de connaissances, à une mission d'éducation beaucoup plus large, intégrant l'acquisition de savoir-être en société. Illustré par le changement de dénomination du ministère, passé à l'occasion d'un Gouvernement Herriot de « l'instruction publique » à « l'éducation nationale » en 1932, le mouvement n'a cessé de s'amplifier, avec l'intégration de plus en plus ample, des missions sus-évoquées. Le risque est alors de voir les parents et l'entourage de l'élève se sentir dépossédés de leurs attributions éducatives et, pour certains, notamment parmi les plus défavorisés, de les voir renoncer à leurs responsabilités. C'est pourquoi le texte s'efforce de renforcer leur insertion dans la communauté éducative, à la fois en insistant sur le rôle de participation des parents d'élèves à la construction des projets de l'école, mais aussi de manière encore plus symbolique, en imposant leur place jusque dans l'architecture scolaire puisqu'il est désormais prévu « *dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués* »¹⁵. La loi ambitionne donc, à travers l'extension de ses missions, d'ouvrir l'école sur son environnement, tout comme y contribuent les réformes institutionnelles développées par ce texte.

II- Les réformes des structures institutionnelles de l'École républicaine, une adaptation au contexte sociétal

Malgré la tradition bien ancrée en France, qui consiste à créer de nouvelles institutions, généralement sans supprimer celles qu'elles sont censées remplacer, la refondation de l'école ne se traduit pas par des bouleversements institutionnels trop importants. À quelques exceptions près, il s'agit avant tout d'adapter les structures existantes aux nouvelles données sociétales.

Ainsi, au niveau national, le Haut Conseil de l'éducation institué par la loi *Fillon* est supprimé et un Conseil supérieur des programmes placé auprès du ministre chargé de l'Éducation nationale est institué, avec des missions mieux déterminées. Paritaire, composé du double de membres – dont la qualification sectorielle est requise – que son prédécesseur, il se doit d'être indépendant. De ce point de vue, il est peut-être regrettable que la majorité de ses membres soit constituée de personnalités qualifiées nommées par le ministre. L'organe est doté d'une compétence large, qui va de la conception générale des enseignements aux épreuves des examens des diplômes nationaux et des concours de recrutement d'enseignants, en passant par le contenu du socle commun de connaissances et de compétences et des programmes, ce qui lui permet une réflexion *a priori* intéressante sur la mise en cohérence de ces différentes questions.

En outre, est créé un Conseil national d'évaluation du système scolaire placé auprès du ministre et « *chargé d'évaluer en toute indépendance l'organisation et les résultats de l'enseignement scolaire* »¹⁶. Composé paritairement de 14 membres désignés pour 6 ans, il comprend lui aussi des députés et sénateurs membres de la commission permanente compétente en matière d'éducation, des représentants du Conseil économique, social et environnemental et d'une majorité de personnalités qualifiées nommées. L'appartenance à cette instance est logiquement incompatible avec une fonction de membre du Conseil supérieur des programmes. Ses compétences consistent pour l'essentiel à réaliser ou faire réaliser des évaluations en matière éducative ou éventuellement à se prononcer sur les méthodologies, outils et résultats d'évaluations produites par d'autres instances. Il dispose enfin d'un pouvoir de recommandation sur la base des évaluations menées et rédige un rapport annuel, tous ces documents étant publiés pour alimenter le débat en matière éducative. L'innovation est dans la logique des dispositifs de politiques publiques

contemporains, qui intègrent désormais toujours une dimension d'évaluation des réformes entreprises.

Sans présager du fonctionnement de ces institutions, il semble que le principal changement institutionnel ne soit pas dans leur émergence, mais plutôt dans la rénovation des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), fortement transformés pour devenir des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), symboles du renouveau de la formation des enseignants.

Constituées à compter du 1er septembre dernier sous forme d'écoles internes au sein d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) – une université ou une communauté d'universités et d'établissements – elles sont dotées d'un conseil d'école paritaire constitué de 30 membres au plus¹⁷, d'un conseil d'orientation scientifique et pédagogique et d'un directeur nommé par arrêté des ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur proposition du conseil d'école. Ce dernier dispose de compétences importantes puisqu'il adopte les règles relatives aux examens et aux modalités de contrôle des connaissances, vote le budget propre à l'école, approuve les contrats, propose la répartition des emplois et est consulté sur les recrutements de l'école. Le conseil d'orientation scientifique et pédagogique contribue pour sa part à « *la réflexion sur les grandes orientations relatives à la politique partenariale et aux activités de formation et de recherche de l'école* »¹⁸, se cantonnant donc à un rôle académique.

Les missions dévolues aux ESPE sont plus larges que celles des IUFM puisqu'elles doivent organiser, avec leurs partenaires de site, « *les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires* », ainsi que « *des formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation* »¹⁹. De ce point de vue, elles regroupent donc des formations auparavant dispersées entre diverses universités en fonction des spécialités disciplinaires. Elles offrent surtout un *continuum* pédagogique, avec une phase de pré-professionalisation dès la licence et une offre large de masters professionnels. Leurs attributions ne s'arrêtent toutefois pas là, dans la mesure où elles participent également à la formation continue des

enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation. De même, elles contribuent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs, ce qui représente un formidable défi au regard de la quasi inexistence actuelle – du moins sous forme institutionnalisée – de ces dernières. Elles peuvent bien entendu également proposer des actions de formation aux autres métiers de l'éducation. Elles participent enfin à la recherche disciplinaire et pédagogique et à des actions de coopération internationale, afin de demeurer au cœur de l'innovation pédagogique. L'objectif est donc clairement d'ancrer les pratiques professionnelles dans les derniers apports de la recherche universitaire, en vue de consolider le dialogue entre deux « mondes », souvent incarnés par deux catégories de personnels, qui doivent se nourrir mutuellement.

Pour réaliser ces objectifs ambitieux, les ESPé sont accréditées pour la durée du contrat entre l'État et l'établissement public, le renouvellement étant conditionné à une évaluation nationale. Ce processus d'accréditation constitue une nouveauté importante dans la mesure où il emporte l'habilitation de l'université ou de la communauté d'universités et d'établissements ou encore des établissements d'enseignement supérieur partenaires à « *délivrer le diplôme national de master dans les domaines des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* »²⁰. Quelques établissements publics administratifs pourraient trouver là l'occasion nouvelle d'être habilités à délivrer des diplômes nationaux de master. Cette ouverture n'est du reste pas illogique au regard de l'ambition de faire des ESPé des lieux d'apprentissage transversaux inter universitaires, où se rencontreraient, au service des (futurs) enseignants, des recherches pluri disciplinaires et des pratiques professionnelles innovantes. La pari est intéressant et porteur de perspectives, reste à savoir si la mise en œuvre opérationnelle permettra d'atteindre ces objectifs. Les premiers mois ne portent pas à l'optimisme tant sont nombreux les sites où les crispations sur les moyens à allouer par les universités concernées l'emportent sur les autres considérations et empêchent de développer l'esprit de la loi.

Le troisième volet institutionnel important concerne la place des collectivités locales. Longtemps ravalées au rang de simples partenaires immobiliers ne devant surtout pas empiéter sur les terrains pédagogiques, celles-ci s'installent progressivement comme des partenaires légitimes de l'État et des établissements d'enseignement en matière éducative. L'évolution s'explique par le caractère poreux de certaines compétences qui a permis une entrée des collectivités sur le terrain

pédagogique. Le meilleur exemple est certainement celui des environnements numériques de travail (ENT), développés par les régions pour les lycées au titre de la compétence de premier équipement informatique et qui les conduit à avoir une influence sur des questions pédagogiques. La loi prend en quelque sorte acte du mûrissement des relations avec les collectivités territoriales et propose quelques évolutions qui témoignent d'un partenariat mieux assumé.

S'agissant des régions, elles sont tout d'abord associées, à travers le recueil de leur avis, à l'arrêté annuel portant sur la structure pédagogique générale des établissements d'enseignement du second degré, dans la mesure où ce dernier doit désormais tenir compte de la carte des formations professionnelles initiales²¹. L'articulation des compétences entre État et régions est ainsi formalisée et devrait s'en trouver facilitée. Dans une perspective similaire, une clarification des compétences d'équipement est effectuée pour désormais prévoir que « *les matériels informatiques et les logiciels prévus pour leur mise en service, nécessaires aux enseignements et aux échanges entre les membres de la communauté éducative sont à la charge de la région* »²². La compétence de premier équipement, qui suscitait beaucoup de problèmes concrets sur la prise en charge de la maintenance, est donc clairement étendue pour relever totalement des régions, ce qui justifiera plus encore de leur part le développement de politiques sur le terrain pédagogique²³. L'État ne conserve donc à sa charge que « *les dépenses de fonctionnement à caractère directement pédagogique* »²⁴, précision bienvenue, mais non dépourvue d'ambiguïté d'interprétation. Son désengagement est plus net encore s'agissant des matériels informatiques des établissements privés sous contrat qu'il ne finance plus, permettant en revanche aux collectivités territoriales d'intervenir plus largement pour éventuellement compenser son retrait²⁵.

La gestion du patrimoine immobilier scolaire de la région et des autres collectivités²⁶ est quant à elle assouplie, en les autorisant à passer des conventions pour prévoir l'usage des locaux et équipements scolaires par des entreprises, des organismes de formation ou des associations lorsqu'ils ne sont pas utilisés. Cette possibilité reste évidemment conditionnée à la compatibilité de l'usage proposé avec la nature des installations, l'aménagement des locaux et le fonctionnement normal du service, mais aussi au respect des principes de neutralité et de laïcité. Il s'agit notamment de simplifier la gestion des activités périscolaires dans les communes et plus largement de permettre aux collectivités de mieux valoriser un patrimoine parfois sous utilisé.

La compétence régionale en matière d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes sans emploi est également précisée dans ses modalités pour mieux affirmer son rôle moteur dans l'élaboration du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles et de la carte des formations professionnelles initiales du territoire régional. Là encore, l'articulation des compétences entre les autorités académiques et la région est affinée par l'adjonction d'un nouvel article L. 214-13-1 au Code de l'éducation.

Quant aux départements, outre les dispositions communes sus-évoquées, ils se voient seulement octroyer une faculté de partager un secteur de recrutement pour favoriser la mixité sociale lors de l'élaboration de la carte scolaire, pour faciliter l'exercice d'une compétence pas toujours aisée à mettre en œuvre du fait de la « haute surveillance » exercée par les parents d'élèves sur cette question.

Conjugués, ces divers aménagements partiels de compétences témoignent bien de la montée en puissance des collectivités locales dans le domaine scolaire, laquelle bouleverse les équilibres institutionnels classiques. L'acceptation du rôle des collectivités territoriales – tant par l'État qui a besoin de leurs concours financiers, que par les acteurs du système éducatif qui s'approprient progressivement leur rôle quotidien – est confirmée par la possible formalisation d'un « *projet éducatif territorial* » permettant d'organiser les activités périscolaires. Ce document vise en effet « *à favoriser, pendant le temps libre des élèves, leur égal accès aux pratiques culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication* »²⁷. L'institutionnalisation de cette collaboration vaut ici reconnaissance de la place essentielle que jouent les collectivités territoriales dans ce domaine. La même démarche est d'ailleurs mise en œuvre dans le secondaire, avec l'ouverture d'une faculté pour les collectivités de rattachement des collèges et lycées de devenir parties au contrat d'objectifs, alors tripartites, des établissements²⁸. Une autre disposition, résultant de la réforme des rythmes scolaires à l'école primaire menée en parallèle de la loi²⁹, rappelle néanmoins que le partage des rôles reste parfois conflictuel. Il s'agit de la création d'un « fonds d'amorçage » en faveur des communes ou établissements publics de coopération intercommunale, destiné à compenser en partie les surcoûts en matière d'offre périscolaire occasionnés par le retour à la semaine de 4,5 jours, lequel n'a pas suffi à éteindre la

contestation de cette réforme par les élus locaux³⁰. Même si des tensions persistent, la loi atteste et conforte l'installation des collectivités locales dans le champ éducatif, où elles deviennent aujourd'hui des partenaires essentiels, qui doivent à ce titre bénéficier d'une meilleure représentation dans les structures de gouvernance scolaire.

Tel est justement l'un des objectifs du dernier volet des réformes institutionnelles, celui qui touche des établissements scolaires eux-mêmes. C'est ainsi que la représentation des collectivités territoriales est renforcée dans les conseils d'administration des établissements secondaires, passant de deux personnes – un représentant de la commune siège et un de la collectivité de rattachement – à trois ou quatre selon que l'effectif du Conseil d'administration est de 24 ou 30 membres³¹. En outre, il est précisé que l'un des deux représentants de la collectivité territoriale peut ne pas être membre de l'assemblée délibérante, ce qui permet à des personnels administratifs des directions de l'éducation de représenter la collectivité qui les emploie. Les conseils d'écoles du premier degré voient également leur composition modifiée³² mais, en l'absence du décret d'application censé intervenir, il est actuellement impossible de déterminer si la présence des collectivités locales s'en trouve renforcée.

En outre, et cette fois sans lien avec les collectivités, il est institué un conseil école-collège dans chaque secteur de recrutement d'un collège pour faciliter l'étape fondamentale que constitue la liaison école-collège et assurer une meilleure continuité pédagogique et éducative. Celui-ci propose aux conseils respectifs des établissements impliqués des actions de coopération, des projets pédagogiques communs ou des enseignements visant à l'acquisition par les élèves du socle commun, en cohérence avec le projet éducatif territorial³³. De plus, des échanges d'enseignants peuvent être expérimentés sur la base du volontariat et dans le respect des statuts des personnels concernés. Enfin, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté peut désormais être commun au collège et aux écoles concernées. Cette innovation institutionnelle systématise des expériences parfois construites sur le terrain sans fondement normatif et vise à renforcer la continuité entre premier et second degré grâce à une collaboration obligatoire entre les acteurs des établissements respectifs. L'ambition est incontestablement intéressante et il appartient désormais aux personnels concernés de faire bon usage du dispositif.

Une dernière innovation institutionnelle mérite d'être signalée : l'ouverture d'une possibilité pour les établissements scolaires publics de s'associer en groupement d'établissement pour la mise en œuvre de leur mission de formation continue, ainsi que de formation et d'insertion professionnelle. Il s'agit là de faciliter la gestion de ces activités en mutualisant un certain nombre de moyens et de ressources dans un cadre juridique sécurisé.

Exception faite de la création des ESPé, la loi *Peillon* n'est donc pas porteuse de révolutions institutionnelles majeures : la refondation de l'école républicaine ne passe pas par une *tabula rasa*. Une démarche pragmatique est ici préférée, consistant à enregistrer des évolutions pratiques, telle l'évolution de la place des collectivités territoriales dans le déploiement des politiques publiques éducatives, ou à modifier marginalement les structures existantes pour une meilleure efficacité. La refondation n'exclut donc pas une permanence des institutions, pas plus qu'elle n'oblige à un complet changement de logique dans les modalités d'enseignement.

III- L'évolution des enseignements de l'école républicaine, une inscription des réformes au cœur de la pédagogie

Repenser l'école ne saurait s'envisager sans aborder de front la question pédagogique, sauf à envisager une réforme « hors sol », condamnée d'avance à l'échec. En l'occurrence, elle est bien au cœur des préoccupations du législateur, tant du point de vue des modalités d'enseignement (**A**) que de leur contenu (**B**).

A. Les modalités pédagogiques : la confirmation d'un nouveau rapport à l'élève

L'école républicaine a souvent été accusée de nier, ou du moins d'obérer, les différences de toute nature entre les élèves et, ce faisant, de contribuer à pérenniser les inégalités. En réponse à ces critiques récurrentes, elle a progressivement fait évoluer ses pratiques pour admettre d'instituer des traitements différenciés. La création des zones d'éducation prioritaire (ZEP) dans les années 80

a constitué le prélude d'un mouvement plus large, fortement renforcé avec le changement de paradigme dans la scolarisation des élèves en situation de handicap dont est porteuse la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Loin d'être reniée, cette démarche est ici développée, avec l'ajout d'un article prévoyant de mieux organiser la coopération entre les établissements scolaires « ordinaires » où les élèves handicapés sont inscrits et les établissements médico-sociaux qui contribuent parfois en parallèle à leur accueil complémentaire³⁴. Les conventions instituées pour formaliser cette collaboration sont destinées à assurer une meilleure continuité du parcours de scolarisation de ces élèves, en facilitant les actions coordonnées entre les équipes enseignantes et éducatives des deux établissements.

Dans la même logique, la scolarisation des enfants en âge préscolaire est encore renforcée avec l'introduction d'une disposition prévoyant que les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs dans les lieux où une priorité d'accueil leur est reconnue – les écoles situées dans un environnement social défavorisé : zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer – ce qui évite d'envisager les enfants de deux ans comme de simples « compléments d'effectifs », refusés dès lors que les places sont insuffisantes. La mesure, qui prévoit également que « *des conditions pédagogiques et éducatives adaptées à leur âge* »³⁵ sont proposées à ces enfants, pourrait même constituer l'ébauche d'un droit à la scolarisation précoce, dont diverses évaluations ont attesté les bienfaits dans les zones défavorisées.

Toutefois, la confirmation la plus nette concernant l'appréhension de l'élève dans le système éducatif correspond sans aucun doute à la consécration de la logique d'individualisation des parcours scolaires dont était déjà porteuse la loi *Fillon*³⁶. Nombreux sont effet les dispositifs qui, prolongeant cette logique, envisagent l'élève dans son individualité ou qui lui confèrent directement des droits subjectifs. Tel est par exemple le cas du véritable « *droit au retour en formation initiale sous statut scolaire* »³⁷ institué au profit des jeunes sortis du système scolaire sans qualification et qui souhaitent mettre à profit la durée complémentaire de formation qualifiante dont ils bénéficient. Le droit à la poursuite d'études octroyé aux « décrocheurs » s'en trouve enrichi, complétant l'arsenal

existant, qui permettait déjà aux jeunes qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire de poursuivre leurs études contre l'avis de leurs représentants légaux.

Un autre nouveau droit subjectif peut être évoqué pour illustrer ce mouvement : celui consistant à accorder à tout élève le bénéfice de l'enseignement d'une langue vivante étrangère dès le début de sa scolarité obligatoire³⁸. Si des dispositifs d'initiation existent depuis longtemps déjà, la reconnaissance d'une nécessaire continuité des apprentissages entre le primaire et le collège devrait conforter l'interprétation exigeante et subjective de cette disposition. Celle-ci impliquera en effet une mise en cohérence de l'offre linguistique au sein d'un secteur, car un élève ayant débuté l'apprentissage d'une langue à l'école primaire sera en droit d'exiger de le poursuivre au collège³⁹. L'initiation à la diversité linguistique est pour sa part dorénavant conçue comme une faculté complémentaire de cet enseignement en langues⁴⁰.

La logique d'individualisation ne s'exprime toutefois pas toujours de manière aussi radicale que par l'attribution de droits subjectifs. Elle peut aussi résulter de dispositifs qui facilitent la construction de parcours scolaires individuels. Tel semble bien être le sens des précisions apportées pour « désannualiser » la progression des objectifs et programmes de formation au sein des cycles scolaires. En insistant sur l'idée d'une progression « *régulière* » et non plus « *annuelle* »⁴¹, le législateur témoigne de sa compréhension du fait que les enfants n'avancent pas nécessairement tous au même rythme, imposé par l'institution, ce qui permet d'envisager des modalités de progression différenciées en fonction des élèves. De même, il est indiqué que l'évaluation dans l'enseignement primaire sert surtout à mesurer la progression de l'acquisition des connaissances et compétences « *par chaque élève* », dans la même logique de pouvoir adapter les enseignements au rythme d'apprentissage. La notion même de « classe » est ainsi implicitement remise en cause, comme elle l'est du reste dans certaines expérimentations locales.

Elle l'est peut-être plus encore lorsque sont envisagés certains outils du nouveau service public éducatif numérique, lesquels sont imposés par la prise en compte de cette dimension individuelle des enseignements et de l'accompagnement de l'élève. Ce service doit en effet mettre à disposition des établissements une offre de ressources susceptible de faciliter la mise en œuvre

d'une aide personnalisée, mais aussi fournir des supports numériques en fonction des besoins spécifiques des élèves, notamment ceux ayant des besoins éducatifs particuliers.

Ces évolutions sont d'autant plus significatives qu'elles s'accompagnent du maintien, accompagné d'une réécriture partielle de l'article, des « *programmes personnalisés de réussite éducative* » (PPRE) pourtant fort décriés lors de leur institutionnalisation en 2005. Or ces derniers correspondent, comme leur nom l'indique, à cette logique de suivi individuel dans la mesure où ils sont mis en place lorsqu'un « *élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle* »⁴² et sont adaptés aux difficultés spécifiques de l'élève. Les PPRE semblent même renforcés puisqu'ils constituent, en alternative au « *plan d'accompagnement personnalisé* », le dispositif de soutien de principe en cas de difficultés constatées par le conseil des maîtres ou le conseil de classe en fin d'année. Le redoublement doit de ce fait demeurer « *exceptionnel* »⁴³, ce qui devrait limiter les hypothèses de recours à cette modalité, jugée inefficace et déjà préalablement conditionnée par décret à un accord écrit des familles. La conjugaison de ces diverses modalités montre bien qu'une logique de progression individuelle de l'élève tend désormais à prévaloir.

Un dispositif plus spécifique conforte en outre cette analyse. De fait, l'existence d'un « *parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel* »⁴⁴ proposé à chaque élève lors des différentes étapes de sa scolarité du second degré traduit elle aussi parfaitement la volonté de coller au plus près des besoins spécifiques de chacun. L'articulation de cette dimension individuelle avec la volonté nouvelle de « *favoriser la représentation équilibrée entre les femmes et les hommes parmi les filières de formation* » risque de ne pas toujours s'avérer aisée si cet objectif de parité est réellement promu par les institutions d'orientation. Au-delà de cette incertitude, toujours est-il que l'élève est désormais expressément et régulièrement envisagé comme un cas unique, pour lequel il faut construire des solutions pédagogiques et d'orientation adaptées. Pour faciliter cette démarche et pousser plus loin encore cette logique d'appropriation individuelle, une possibilité d'expérimentation est du reste ouverte par la loi, qui consiste à transférer la décision d'orientation aux responsables légaux de l'élève ou à l'élève majeur.

Enfin, c'est toujours dans l'esprit de permettre à l'école de s'adapter au plus grand nombre de cas possibles qu'est promue la formation en alternance pour permettre à des jeunes de 15 ans au moins de découvrir un environnement professionnel correspondant à un projet d'entrée en apprentissage tout en poursuivant l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences⁴⁵.

L'analyse des nouvelles modalités d'enseignement fait clairement ressortir une tendance générale à l'individualisation des parcours scolaires, qui constituait déjà une des lignes directrices de la loi *Fillon*. Cette constance, par-delà l'alternance politique, montre qu'il s'agit bien d'un mouvement de fond, qui répond à une demande sociale de prise en charge adaptée des élèves par le système scolaire. Il est d'ailleurs significatif que les évolutions en ce sens touchent aussi bien le primaire que le secondaire, sachant qu'en outre des tendances similaires pourraient même être identifiées dans le supérieur, notamment à travers la construction de parcours d'insertion professionnelle. De ce point de vue, la refondation de l'école passe donc surtout par un approfondissement des réformes préalablement entreprises, pour cerner au plus près les besoins spécifiques des élèves et adapter les prestations de service public à leur offrir, au premier rang desquelles figurent les contenus pédagogiques.

B. Les contenus pédagogiques : l'ouverture vers de nouveaux savoirs

S'agissant du corpus des enseignements eux-mêmes, il convient avant tout de signaler la consolidation de l'idée même de « *socle commun de connaissances et de compétences* » instituée par la loi *Fillon*, non sans avoir généré de longs débats à l'époque. Il est vrai que depuis lors l'appropriation par la communauté enseignante a été spectaculaire, relayée par l'argument comparatiste, toujours promptement servi pour justifier cette démarche⁴⁶. L'appellation du socle commun a cependant été revue : il est désormais un « *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* », auquel « *contribue l'ensemble des enseignements dispensés durant la scolarité* »⁴⁷, ceci afin de répondre à la critique fréquente de son caractère trop minimaliste et utilitariste. Ses objectifs sont légèrement reformulés, principalement pour substituer la préparation à « *l'exercice de la citoyenneté* » à la « *réussite de la vie en société* », ce qui atteste la volonté de

donner toute sa place au sein de l'école à la formation citoyenne. Des changements des éléments du socle et des modalités de son acquisition sont certainement à prévoir pour concrétiser ces modifications, mais elles exigent un avis préalable du Conseil supérieur des programmes et n'ont donc pas encore pu donner lieu à un décret.

Une première déclinaison de ces évolutions du socle commun figure dans la définition même du droit à l'instruction développée à l'article L. 131-1-1, puisqu'il est dorénavant précisé que l'éducation fournie doit permettre à l'élève de développer « *son sens moral et son esprit critique* » et de « *partager les valeurs de la République* ». Si l'affirmation de principe n'est pas sans intérêt, seules les modalités pédagogiques déployées pour atteindre ces objectifs permettront d'en évaluer les apports éventuels.

L'élargissement du socle commun à la culture justifie pleinement l'ouverture transversale – à tous les niveaux de scolarité – des enseignements à de nouvelles disciplines. C'est pourquoi la mention des « *enseignements artistiques* » est remplacée par l'évocation de « *l'éducation artistique et culturelle* »⁴⁸, plus axée sur la connaissance du patrimoine culturel et fondée sur des enseignements et des pratiques artistiques permettant de développer la créativité. La même logique conduit du reste à expliciter la contribution des « *enseignements de l'éducation physique et sportive* » à « *l'éducation à la santé et à la citoyenneté* »⁴⁹ pour insister sur la complémentarité entre les disciplines d'une part, entre les enseignements scolaires et les activités périscolaires d'autre part. De même, l'intégration de l'apprentissage de la citoyenneté parmi les objectifs généraux du socle commun amène à rénover une nouvelle fois les cours « *d'instruction civique* ». Renommés en tant qu'« *enseignement moral et civique* »⁵⁰, ils visent l'acquisition par les élèves des valeurs de respect de la personne et des différences, de l'égalité entre les sexes et de la laïcité. Plus que les objectifs, relativement stables, ce sont les méthodes pédagogiques employés qui pourront – ou non – entraîner de réels changements sur ce terrain. De manière *a priori* plus innovante, ils sont complétés par un volet d'« *éducation à l'environnement et au développement durable* »⁵¹ destiné à éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Ainsi, la déclinaison du nouveau socle commun se traduit par quelques nouveautés dans le contenu des enseignements, qui seront certainement précisées lors de l'intervention des textes d'application.

La loi développe par ailleurs de manière plus précise qu'auparavant les objectifs pédagogiques généraux de chaque niveau scolaire⁵², en reprenant et explicitant les innovations liées aux modifications du socle commun et autres nouveautés du texte, tel l'enseignement d'une langue vivante étrangère dès le primaire. S'agissant du collège, l'accent est notamment mis sur les enseignements complémentaires susceptibles de favoriser l'acquisition du socle commun ou de préparer les élèves à une formation professionnelle – désormais durant la seule dernière année alors que la classe de 4e était jusqu'alors également concernée par cette modalité.

Quelques disciplines spécifiques sont en outre promues par la loi. Il s'agit tout d'abord des enseignements de langues et cultures régionales, qui peuvent constituer des activités complémentaires dans le cadre périscolaire⁵³. Dans le cadre scolaire, ces mêmes enseignements, ainsi que des cours en langue régionales peuvent être proposés à titre facultatif, notamment pour favoriser l'acquisition du socle commun, qui voit ici son nouveau volet culturel alimenté de manière originale.

L'usage des ressources et outils numériques est également valorisé à tous les niveaux d'enseignement, intégrant une « *sensibilisation aux droits et aux devoirs liés à l'usage de l'internet et des réseaux* »⁵⁴ particulièrement bienvenue tant ces derniers bouleversent la frontière entre espace public et espace privé, les conceptions de la vie privée et rendent essentielle une approche des questions de propriété intellectuelle. Le service public du numérique éducatif pourra d'ailleurs servir d'appui aux acteurs dans cette mission.

Pour tenir compte de ces évolutions de contenus, les rythmes d'apprentissage pourraient également être prochainement modifiés dans la mesure où la loi a pris soin d'abroger les articles du Code de l'éducation qui précisaient que les enseignements du primaire et du collège étaient respectivement répartis en trois cycles. Sachant que le rapport de la concertation *Refondons l'école* préconise la refonte des cycles – proposant notamment un seul cycle à l'école maternelle et un cycle de transition école-collège – la probabilité d'une prochaine réforme sur ce terrain est assez forte.

Ainsi, les contenus pédagogiques sont rénovés pour tenir compte de l'intégration dans les objectifs du socle commun d'une dimension culturelle et de l'explicitation de l'ambition citoyenne.

La refondation de l'école républicaine n'induit donc pas de transformation radicale dans la mesure où la logique du socle commun est préservée, mais se traduit par des adaptations aux évolutions sociales et technologiques contemporaines.

Finalement, loin d'ignorer les acquis du passé, la refondation de l'école républicaine semble capitaliser certains atouts existants, tant au plan institutionnel que pédagogique. La loi *Peillon* ne bouleverse en effet pas énormément l'architecture institutionnelle de l'Éducation nationale, si ce n'est par la création des ESPé, qui incarne l'accent mis sur la formation des enseignants. Le texte prolonge en outre les logiques de certains dispositifs, et notamment celle de l'individualisation des parcours de formation. Véritable loi d'orientation, elle propose une perspective très cohérente d'évolution en douceur pour faire face au diagnostic préalablement posé sur les difficultés auxquelles est confronté le système éducatif français. L'ouverture de l'école sur son environnement et la volonté de lutter contre les inégalités constituent effectivement des lignes directrices qui expliquent l'extension des missions, les réformes opérationnelles et sont intégrées jusque dans le contenu des enseignements. Ces ambitions sont louables, une réelle programmation de moyens les soutient, reste à voir si l'appropriation par les acteurs sera suffisante pour transcrire les objectifs en résultats évaluables.

¹ Refondons l'école de la République, Le rapport de la concertation, oct. 2012, disponible en ligne sur le site : www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/10/refondons_l_ecole_de_la_republique_rapport_de_la_concertation1.pdf.

² Ph Raimbault, Liberté de l'enseignement et droit de l'éducation. Chronique de l'Observatoire de jurisprudence constitutionnelle : Les nouveaux cahiers du Conseil constitutionnel 2012, n° 37, p. 189-194.

³ Cons. const., 25-26 juin 1986, n° 86-207 DC, Privatisations, consid. 7 : Rec. Cons. const. 1986, p. 61.

⁴ La situation est différente dans certaines collectivités outre-mer, telle la Polynésie française, où la volonté de lutter contre l'échec scolaire a conduit à anticiper la scolarité obligatoire dès 5 ans.

⁵ Refondons l'école, préc. p. 11-14.

⁶ Voir P. Bourdieu, J.-C. Passeron, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, éd. Minit, 1970.

⁷ À titre d'exemple, les dispositifs « cordées de la réussite » instaurés pour faciliter la transition entre le lycée et le supérieur sont principalement financés par la politique de la ville et n'intègrent donc quasiment que les zones urbaines sensibles, délaissant les zones rurales pourtant parfois tout aussi défavorisées.

⁸ Le terme apparaissait auparavant dans les articles L. 351-3 et L. 916-1 du Code de l'éducation qui portent sur la scolarisation des enfants en situation de handicap, mais n'était pas au cœur de la définition des missions du service public éducatif.

⁹ E. Plaisance, B. Belmont, A. Verillon, C. Schneider, Intégration ou inclusion ?, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, INS-HEA, n° 37, avr. 2007, p. 159-163.

¹⁰ V. nos remarques sur le caractère « passif » de la citoyenneté promue par la loi Fillon : Ph. Raimbault, L'avenir de l'école à la lumière de la loi Fillon : AJDA 2006, p. 1426.

¹¹ Article 2, intégré à l'article L. 111-1 du Code de l'éducation.

¹² Le nouvel article L. 121-4-1 dispose que « le service public d'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie » et renvoie aux enseignements mentionnés à l'article L. 312-15 du Code de l'éducation, lui-même rénové, qui organise « l'enseignement moral et civique ».

¹³ Article 89 de la loi. Ces principes correspondent principalement en un accent mis sur l'enseignement des langues vivantes des pays membres de l'Union européenne et en une valorisation de la dimension européenne dans les programmes d'enseignement, ainsi qu'en une ouverture vers les enfants à besoins éducatifs spécifiques.

¹⁴ Article 6 de la loi, qui modifie l'article L. 541-1 du Code de l'éducation.

¹⁵ Article 65 de la loi, codifié à l'article L. 521-4 du Code de l'éducation.

¹⁶ Article 33 de la loi, codifié à l'article L. 241-12 du Code de l'éducation.

¹⁷ 30% de personnalités extérieures désignées pour l'essentiel par le recteur ; des représentants enseignants élus pour 5 ans en nombre au moins égal à ceux des autres personnels et des usagers ; un ou plusieurs représentants de l'EPSCP. Des précisions sur la composition et sur le respect de l'obligation de parité figurent dans le décret n° 2013-782 du 28 août 2013 fixant les règles relatives à la composition et au fonctionnement des conseils des écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

¹⁸ Article 70 de la loi, codifié à l'article L. 721-3 du Code de l'éducation.

¹⁹ Article 70 de la loi, codifié à l'article L. 721-2 du Code de l'éducation.

²⁰ Article 70 de la loi, codifié à l'article L. 721-1 du Code de l'éducation.

²¹ Article 18 de la loi, codifié à l'article L. 211-2 du Code de l'éducation.

²² Article 23 de la loi, codifié à l'article L. 214-6 du Code de l'éducation. Un transfert similaire est opéré à la charge des départements, pour les collèges, par l'article 21 de la loi, codifié à l'article L. 213-1 du Code de l'éducation.

²³ Dans une logique similaire de clarification des compétences, le transport pédagogique des élèves de l'enseignement professionnel agricole assuré dans le cadre des enseignements réguliers est lui aussi confié aux régions par la nouvelle rédaction de l'article L. 214-6.

²⁴ Article 19 de la loi, codifié aux articles L. 211-8 et L. 442-9 du Code de l'éducation.

²⁵ Article 22 de la loi, codifié à l'article L. 442-16 du Code de l'éducation.

²⁶ Nouvel article L. 214-6-2 du Code de l'éducation pour les régions, nouvel article L. 213-2-2 du même code pour les départements et simple modification de l'article L. 212-15 pour les communes.

²⁷ Article 66 de la loi, codifié à l'article L. 551-1 du Code de l'éducation. Le projet éducatif territorial est défini par le décret n° 2013-707 du 2 août 2013 relatif au projet éducatif territorial et portant expérimentation relative à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre.

²⁸ Article 61 de la loi, codifié à l'article L. 421-4 du Code de l'éducation.

²⁹ D. n° 2013-77, 24 janv. 2013, relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

³⁰ Article 67 de la loi, précisé par le décret n° 2013-705 du 2 août 2013 portant application de l'article 67 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

³¹ Article 60 de la loi, codifié à l'article L. 421-2 du Code de l'éducation, qui prévoit également qu'un ou des représentants de la métropole peuvent se substituer à celui/ceux de la collectivité normalement responsable en cas de transfert préalable de cette compétence. Ce texte vient d'être complété par le décret n° 2013-895 du 4 octobre 2013 relatif à la composition et aux compétences du conseil d'administration des établissements publics locaux d'enseignement.

³² Article 59 de la loi, codifié à l'article L. 411-1 du Code de l'éducation.

³³ Article 57 de la loi, codifié à l'article L. 401-4 du Code de l'éducation, complété par le décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013 définissant la composition et les modalités de fonctionnement du conseil école-collège.

³⁴ Article 7 de la loi, codifié à l'article L. 351-1-1 du Code de l'éducation.

³⁵ Article 8 de la loi, codifié à l'article L. 113-1 du Code de l'éducation.

³⁶ Ph. Raimbault, L'avenir de l'école à la lumière de la loi Fillon, préc., p. 1424.

³⁷ Article 14 de la loi, codifié à l'article L. 122-2 du Code de l'éducation.

³⁸ Article 39 de la loi, codifié à l'article L. 312-9-2 du Code de l'éducation, applicable seulement à compter de la rentrée scolaire 2015-2016.

³⁹ La jurisprudence considérait jusqu'alors que l'autorité académique ne pouvait imposer la poursuite d'un apprentissage linguistique, en empêchant aux élèves initiés à l'allemand de choisir l'anglais en 6e : TA Toulouse, 18 déc. 2008, n° 0500893 ; inversement, les élèves ne pouvaient se prévaloir d'un droit à la continuité.

⁴⁰ Il faut également signaler l'insertion d'un alinéa à l'article L. 321-4 du Code de l'éducation prévoyant des « approches pédagogiques spécifiques (...) dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien ». Cette disposition vise à prendre en compte les situations spécifiques de certains élèves d'outre-mer dont la langue maternelle n'est pas le français.

⁴¹ Article 34 de la loi, codifié à l'article L. 311-1 du Code de l'éducation.

⁴² Article 36 de la loi, codifié à l'article L. 311-3-1 du Code de l'éducation.

⁴³ Article 37 de la loi, codifié à l'article L. 311-7 du Code de l'éducation. À noter que c'est la première fois que la question du redoublement est traitée dans une loi.

⁴⁴ Article 47 de la loi, codifié à l'article L. 331-7 du Code de l'éducation.

⁴⁵ Article 56 de la loi, codifié à l'article L. 337-3-1 du Code de l'éducation.

⁴⁶ Il est par exemple frappant de voir que la Nouvelle-Calédonie a souhaité adopter la logique du socle commun à l'occasion du transfert de la compétence de l'enseignement primaire public en 2012, en s'appuyant sur l'exemple de la métropole et de l'Australie.

⁴⁷ Article 13 de la loi, codifié à l'article L. 122-1-1 du Code de l'éducation.

⁴⁸ Article 10 de la loi, codifié aux articles L. 121-1 et L. 121-6 du Code de l'éducation

⁴⁹ Article 11 de la loi, codifié à l'article L. 121-5 du Code de l'éducation.

⁵⁰ Article 41 de la loi, codifié aux articles L. 311-4 et L. 312-15 du Code de l'éducation.

⁵¹ Article 42 de la loi, codifié à l'article L. 312-19 du Code de l'éducation.

⁵² Article 44 de la loi, codifié à l'article L. 321-2 du Code de l'éducation pour l'école maternelle ; article 45 de la loi, codifié à l'article L. 321-3 du même code pour l'école primaire ; articles 50 et 51 de la loi, codifiés aux articles L. 332-2 et L. 332-3 du même code pour le collège.

⁵³ Article 30 de la loi, codifié à l'article L. 216-1 du Code de l'éducation.

⁵⁴ Article 38 de la loi, codifié à l'article L. 312-9 du Code de l'éducation. Au collège, « une éducation aux médias et à l'information » est prévue par l'article 53 de la loi, codifié à l'article L. 332-5 du même Code.