

les pédagogues atterrés

L'éducation au cœur du projet sociétal

Plateforme collective de 40 propositions

Qui sommes-nous ?

Nous sommes un collectif de professeurs des écoles, d'enseignants du second degré, de chercheurs en éducation, d'inspecteurs, de personnels de vie scolaire, de personnels de direction. Nous sommes des professionnels de l'éducation en prise avec les réalités de terrain. En poste en établissements scolaires et dans les services académiques et ministériels, ou récemment retraités, nous sommes confrontés aux multiples défis auxquels doivent faire face, chaque jour, les professionnels de l'éducation et nous mesurons combien les réponses apportées par l'institution ne sont pas à la hauteur des enjeux.

Pourquoi sommes-nous atterrés ?

En observant l'évolution de notre système éducatif et en constatant ce qu'il est devenu, nous sommes atterrés.

Nous sommes atterrés de voir combien l'Education Nationale française est inégalitaire, combien elle ne donne pas les mêmes chances à tous les élèves, combien elle profite aux plus favorisés.

Nous sommes atterrés de constater combien l'Education Nationale française est devenue une machine à

sélectionner, un outil de tri social qui entérine la ségrégation scolaire au lieu de la combattre.

Nous sommes atterrés de voir combien les principes élémentaires qui devraient normalement animer le service public sont bafoués. L'égalité d'accès et de traitement est un leurre, la neutralité commerciale n'est pas respectée et la mutabilité ne semble même pas envisagée.

Nous sommes atterrés de voir combien les travaux de la recherche universitaire en éducation et les recommandations des organismes internationaux tels que l'UNESCO ou le Parlement européen ne sont pas pris en compte pour orienter notre système éducatif.

Nous sommes atterrés de constater l'emprise grandissante de la sphère marchande sur un service public qui devrait normalement mettre les élèves et les personnels à l'abri des intérêts privés.

Nous sommes atterrés de constater l'accélération technologique numérique portée par l'institution et imposée aux élèves comme aux personnels alors même que cette question socialement vive suscite un débat de société qui n'est pas tranché.

Nous sommes atterrés de constater la grande dépendance de notre système éducatif à des outils technologiques privés non souverains.

Nous sommes atterrés de voir le peu de considération que l'institution accorde à ses personnels et combien le dénigrement des enseignants est maintenant intégré au discours institutionnel.

Nous sommes atterrés de constater que les élèves ne sont pas écoutés, que leurs attentes ne sont pas prises en compte alors qu'ils sont les premiers usagers du service public d'éducation. Nous sommes atterrés de constater combien notre système éducatif est peu démocratique.

Nous sommes atterrés de constater combien les apprentissages, formalisés au travers des programmes scolaires, ne répondent pas aux enjeux de société, combien

ils reflètent une vision étroite de l'éducation servant de prétexte à la compétition scolaire généralisée.

Notre atterrement n'est pas le simple fait des professionnels de l'éducation que nous sommes. Le bilan que nous dressons de l'état du système éducatif peut être constaté à maints endroits. Mal-être grandissant d'une partie de la jeunesse, décrochage scolaire, perte de sens dans les apprentissages, défiance des parents, mais aussi mal-être grandissant des enseignants face à la déconsidération sociale et la violence institutionnelle, démissions en nette augmentation, désaffection pour les métiers de l'éducation... Les signaux ne trompent pas. Ils traduisent des défaillances du service public ainsi qu'une forme de délitement structurel et culturel.

Quel futur pour l'éducation ?

Une autre éducation est possible. Une éducation plus démocratique au cœur du projet sociétal. Une éducation répondant aux attentes des élèves et de la société civile et reposant sur des considérations d'intérêt général. Une éducation vectrice du vivre ensemble et de la transformation sociétale vers plus d'égalité, de justice sociale et de protection du vivant.

Pour mettre l'éducation au cœur du projet sociétal, trois axes de propositions nous semblent fondamentaux afin d'aboutir à un service public de qualité tout en se prémunissant contre la marchandisation ou l'instrumentalisation : la refonte de la gouvernance, la redéfinition des apprentissages et de leur évaluation ainsi que la reconnaissance qualitative des pratiques pédagogiques.

Pour une refonte de la gouvernance

Pourquoi refondre la gouvernance ?

La refonte de la gouvernance de l'éducation est une priorité. La gouvernance actuelle n'est ni démocratique, ni efficiente. Elle ne prend pas en compte les attentes des usagers et entérine, voire organise, la lente dégradation du service public : défaillances répétées, délitement structurel, renforcement des inégalités. Surtout, la gouvernance actuelle ne permet pas de se prémunir contre la volonté d'instrumentalisation de l'éducation voulue par l'extrême droite. Il devient ainsi urgent de mettre en place des modalités de gouvernance donnant voie au processus démocratique afin de garantir un service public efficient.

En finir avec la logique verticale descendante

Héritière de la structuration napoléonienne et des pratiques jacobines, l'Education Nationale française reste très hiérarchisée et fonctionne selon une logique verticale descendante désormais inadaptée aux réalités complexes du terrain. Contrairement à la plupart des systèmes éducatifs étrangers ayant déjà opéré une refonte de leur système de décision, l'Education Nationale française reste sur un fonctionnement hautement centralisé avec une déconnexion totale entre ceux qui décident et ceux qui appliquent. L'hypercentralisation de la décision éducative conduit à un modèle prescriptif qui n'interroge pas la pertinence de l'activité éducative au regard des contextes locaux. Selon cette logique programmatique, les acteurs de l'éducation sont envisagés comme de simples exécutants des décisions centrales alors qu'ils devraient normalement alimenter la réflexion éducative de leur expérience. Les décisions leur sont imposées et ne font pas sens pour eux. Ils les appliquent avec parcimonie, sans grande adhésion,

en exprimant parfois un rejet complet lorsque les prescriptions centrales viennent remettre en cause leur pratique professionnelle largement éprouvée.

Cette hypercentralisation conduit à une moindre pertinence de l'activité éducative. Les décisions prises par le niveau central ne répondent pas aux problématiques éducatives complexes pourtant identifiées par les acteurs de terrain. Cette moindre pertinence explique en grande partie les piètres résultats du système éducatif français au regard des comparaisons internationales.

La conception de l'activité éducative par prescriptions centrales traduit un déficit démocratique majeur. Les décisions de politique éducative ne font pas l'objet d'un débat parlementaire approfondi alors même que la Constitution place l'éducation dans le domaine de la Loi. Avec le resserrement des procédés de la décision centrale que la France a connu depuis 2017, la politique éducative est entre les mains du pouvoir discrétionnaire de quelques hauts décideurs publics qui prennent leurs arbitrages sans se soucier des attentes des élèves et de la société civile, sans prendre appui sur les travaux de la recherche universitaire en éducation, sans suivre les recommandations de l'UNESCO ou du Parlement Européen et sans avoir de compte à rendre à la représentation parlementaire. Ce Club des dirigeants de l'éducation est devenu une caste portant une vision compétitive, sélective et inégalitaire de l'éducation, très éloignée des considérations d'intérêt général qui devraient normalement être au cœur de la réflexion sur les évolutions du service public. Cela traduit une forme d'instrumentalisation de l'éducation au profit d'intérêts privés. L'immixtion grandissante de la sphère marchande en éducation conduit à un financement grandissant des opérateurs privés sur la base de fonds publics qui devraient normalement bénéficier aux acteurs publics.

La généralisation des procédés de contrôle de l'activité éducative par des indicateurs de mesure plaçant l'efficacité au centre des critères de performance et l'introduction de modes de rémunération des personnels basés sur la performance participent à la déconstruction du service public. Ces pratiques, largement inspirés des modes de management du secteur privé, conduisent à introduire une forme d'autoritarisme dans l'éducation. Ne sont reconnus que les personnels jugés efficaces à appliquer les décisions centrales. A l'inverse, ceux qui ont à cœur de construire des réponses pertinentes au regard des problématiques qu'ils identifient sont désavoués. La gouvernance de la donnée par la donnée, telle qu'elle est maintenant entérinée par décret depuis décembre 2025 entérine une vision totalement déshumanisée de l'éducation où élèves et personnels ne sont que les réceptacles d'une grande mécanique éducative décidée au sommet du système. Dans un contexte où l'extrême droite est aux portes du pouvoir, tous les jalons sont posés pour aboutir au modèle éducatif autoritaire déjà expérimenté en Hongrie, en Argentine ou aux Etats-Unis.

Sortir de l'hyper-bureaucratisation

La dérive bureaucratique est la conséquence directe de la logique verticale descendante. Lorsque le fonctionnement est hiérarchique, ce sont les cadres qui prennent les décisions aux différents échelons. Si le contexte se complexifie et qu'il devient de plus en plus changeant, il devient de plus en plus difficile pour la structure hiérarchique de prendre les décisions permettant de s'adapter. Les réponses sont alors de nature fonctionnelle. Il s'agit de déléguer des prérogatives décisionnelles à des structures fonctionnelles spécialement conçues pour répondre à un problème spécifique. On ne compte plus, au sein de l'éducation nationale française, les différents services fonctionnels académiques ou ministériels chargés de préparer les décisions pour les autorités hiérarchiques.

Les responsables de ces services fonctionnels sont des bureaucrates au sens où ils prennent des décisions entre les quatre murs de leur bureau, sans avoir connaissance des réalités de terrain et sans se concerter avec leurs homologues du bureau d'à côté. Il en résulte un foisonnement de dispositions - à la portée réglementaire souvent limitée - venant prescrire, encadrer, délimiter l'activité éducative. Les préoccupations des bureaucrates n'étant pas de nature pédagogique mais fonctionnelle, les dispositions d'encadrement de l'activité éducative sont à dominante procédurale : il s'agit d'appliquer les procédures et non de répondre avec pertinence à des problématiques pédagogiques dument identifiées. En cela, la bureaucratie vient se heurter à la pédagogie. Plus un système éducatif est contraint par des procédures bureaucratiques, plus il se détourne de la pédagogie. La norme scolaire, dictée par les dispositions d'encadrement, infuse la culture professionnelle qui devient de plus en plus procédurale. Chacun est davantage soucieux de la bonne application des procédures que de la pertinence de l'activité pédagogique au regard des enjeux d'éducation.

La dérive bureaucratique des systèmes éducatifs et les effets délétères qu'elle induit sur les élèves et les personnels en termes de déshumanisation et de perte d'agentivité sont des phénomènes identifiés de longue date par les travaux de la recherche universitaire. Dès la fin des années 1990, différents organismes internationaux (UNESCO, Parlement européen, OCDE) ont fait des recommandations en matière de refonte de la gouvernance afin de sortir de la dérive bureaucratique. Ces recommandations ont été largement suivies au niveau mondial, à l'exception notable de la France où le sujet de la dérive bureaucratique en éducation n'est apparu que récemment dans le débat public.

A ce jour, faute de refonte de sa gouvernance, le système éducatif français est entrée dans l'ère de l'hyperbureaucratisation. Celle-ci se constate aisément par la

somme des décrets, arrêtés et circulaires venant encadrer l'activité éducative. L'hyper-inflation des procédures bureaucratiques est attestée par le volume du Code de l'éducation qui augmente d'année en année. En comparaison avec les systèmes éducatifs étrangers, le surencadrement de l'activité éducative française par des dispositions procédurales est d'un facteur dix ou vingt selon les pays. Cela signifie que les autres systèmes éducatifs fonctionnent tout aussi bien (voir mieux d'après les comparaisons internationales) avec un volume de textes réglementaires dix à vingt fois inférieur.

Le système éducatif français est englué dans l'hyper-bureaucratisation. La normalisation excessive génère une standardisation des pratiques conférant à l'activité éducative une importance procédurale accrue tout en restreignant fortement les possibilités de créativité pédagogique des enseignants. En généralisant les procédures au détriment des possibilités d'innovation interne, la bureaucratisation de l'éducation conduit à une déresponsabilisation généralisée. Tant qu'ils appliquent les procédures, tant qu'ils respectent les programmes, tant qu'ils intègrent la norme scolaire bureaucratique, les enseignants ne peuvent être tenus pour responsables de l'échec scolaire de leurs élèves, ce qui est parfaitement cohérent avec la conception d'un système éducatif où les acteurs de l'éducation sont considérés comme de simples exécutants des prescriptions centrales. De la même façon, les hauts dirigeants ne peuvent être tenus responsables des moindres résultats du système éducatif - attestés par les inégalités de réussite et la moindre performance globale des élèves français en termes d'acquisitions - puisque les seuls procédés d'évaluation de l'activité éducative portent sur la mesure des prescriptions. Avec une autosatisfaction non dissimulée, les hauts dirigeants peuvent ainsi se vanter de la plus grande efficacité dans la mise en œuvre de leurs

décisions par les acteurs du système alors même que les décisions prises sont de faible pertinence.

Parvenir à une réelle stratégie éducative

Avec ses prescriptions verticales descendantes et sa bureaucratie fonctionnelle, la France est restée à l'ère de la politique éducative quand les autres systèmes éducatifs ont basculé dans une logique stratégique. La politique éducative, élaborée sans concertation et sans anticipation des effets induits, est un empilement de réformes qui viennent s'ajouter les unes aux autres sans recherche de cohérence et sans vision globale qui permettrait de donner un sens, une direction comprise par l'ensemble des acteurs. Elle se concrétise par un ensemble de décrets, d'arrêtés et de circulaires couvrant un large panel de problématiques éducatives. Dans la logique fonctionnelle, dès qu'un problème apparaît, il convient de répondre par une disposition réglementaire. Ce fonctionnement est inhérent à la gouvernance hiérarchique. Les hauts dirigeants exercent naturellement leur métier lorsqu'ils produisent, à la chaîne, le flux continu des prescriptions de politique éducative. Leur perception de hauts dirigeants ne les fait pas douter de la pertinence des réponses proposées. La politique éducative ne saurait être remise en cause. Lorsque les travaux universitaires attestent de l'échec global du système, dans l'esprit des hauts dirigeants, celui-ci est imputable aux acteurs de terrain qui n'ont pas été efficaces dans leur manière d'appliquer la politique éducative.

Concrètement, la politique éducative est constituée d'un arsenal de dispositions parfois contradictoires et souvent inapplicables en l'état, faute de moyens dédiés. Sans volume horaire spécifique prévu pour les élèves, de nombreuses dispositions restent lettres mortes. On ne compte plus le nombre de dispositifs préconstruits par les services fonctionnels ayant une traduction effective devant les élèves éminemment réduite. Quand tout est prioritaire, rien n'est prioritaire, d'autant plus quand les moyens ne

sont pas là pour attester des priorités. Dans la pratique, les établissements scolaires sélectionnent les dispositions de politique éducative leur paraissant les plus pertinentes au regard de leur contexte spécifique et tentent de mettre en place quelques actions malgré la faiblesse des moyens envisagés.

La plupart des systèmes éducatifs ne fonctionnent plus en termes de politique éducative mais abordent les problématiques éducatives selon une logique stratégique. C'est le cas de l'UNESCO, des pays de l'OCDE et de l'Union européenne, à l'exception notable de la France. L'approche stratégique éducative est aussi maintenant retenue dans de nombreux pays d'Afrique, d'Amérique latine et d'Asie.

Elaborer une stratégie éducative consiste à inscrire l'éducation comme vecteur de transformation de la société. Il s'agit de ne pas subir les influences de l'environnement éducatif mais de les anticiper afin de favoriser la conception des réponses éducatives cohérentes garantissant le respect des apprentissages prévus par les attendus nationaux. La conception de la stratégie éducative suppose de faire preuve d'anticipation sur l'évolution des enjeux de l'éducation, liée aux évolutions de l'environnement éducatif, afin de retenir des axes stratégiques prioritaires pour lesquels l'ensemble des acteurs du système éducatif sont mobilisés et doivent adapter leurs pratiques. Une stratégie éducative nationale s'inscrit généralement dans des stratégies éducatives plus globales : la Stratégie éducation 2030 (élaborée en 2015 par l'UNESCO) ainsi que les stratégies éducatives élaborées par l'Union européenne et l'OCDE.

L'élaboration de la stratégie éducative est naturellement du ressort du pouvoir exécutif. L'approche est globale afin d'éviter le morcellement fonctionnel. L'analyse se fait sur le long terme, par anticipation, afin de sortir du travers court-termiste. Concrètement, il s'agit d'arrêter les axes stratégiques qui s'imposent à l'ensemble du système

éducatif et de prévoir l'allocation des moyens en conséquence. Les axes stratégiques répondent à des problématiques concrètes. Comment prendre en compte les attentes des élèves ? Comment motiver les élèves et lutter contre le décrochage scolaire ? Comment lutter contre les inégalités ? Comment favoriser l'égalité entre filles et garçons ? Comment permettre l'ouverture internationale ? Comment instaurer un climat scolaire propice aux apprentissages ? Comment permettre l'agentivité de la jeunesse ? Comment instaurer les pratiques de développement durable ? Comment lutter contre la désinformation, contre les incitations à la haine ? Comment favoriser la mixité sociale ? Comment permettre l'inclusion de tous les élèves ? Comment lutter contre les cyberviolences ? Etc. La stratégie éducative cherche à identifier et à anticiper l'ensemble des problématiques scolaires afin d'apporter une réponse globale et cohérente. Les axes stratégiques prennent souvent la forme de référents éducatifs proposés à l'ensemble des établissements scolaires. Les référents éducatifs contiennent des suggestions de déclinaisons opérationnelles permettant d'inscrire l'activité des établissements scolaires dans une approche stratégique. Le rôle du ministère se limite à la définition des axes stratégiques et à leur déclinaison sous forme de référents éducatifs. Dans un souci d'équité, les moyens horaires dédiés à la stratégie éducative sont généralement les mêmes pour tous les établissements scolaires. Ils existent sous forme de moyens non fléchés, attribués dans le cadre de leur autonomie pédagogique. Les travaux de la recherche universitaire ont montré que l'autonomie pédagogique des établissements scolaires est effective dans une fourchette de 15% à 30% de moyens non fléchés, c'est-à-dire laissés à leur initiative curriculaire. En dessous de 15%, l'autonomie est résiduelle. Au-delà de 30%, le degré d'autonomie entrave la cohésion nationale des apprentissages. Lorsque les

acteurs de l'éducation disposent d'axes clairement définis, partagés par tous, assortis de moyens, la déclinaison de la stratégie éducative devient une réalité dans les établissements scolaires.

Favoriser la créativité des enseignants et la conception en intelligence collective

L'approche prescriptive de la gouvernance hiérarchique conduit à définir une norme éducative à dominante procédurale qui s'impose aux acteurs du système et bloque les bonnes volontés. L'activité scolaire est figée par la politique éducative descendante. En enfermant toute possibilité d'initiative pédagogique sous une chappe de procédures, l'Education Nationale française se prive d'une richesse -celle de la créativité des enseignants - qui est le principal vecteur du changement éducatif. Les travaux de la recherche universitaire et les organismes internationaux tels que l'UNESCO, le Parlement européen ou l'OCDE le répètent inlassablement depuis le tournant des années 2000 : la bonne gouvernance de l'éducation est celle qui encourage et valorise la créativité des enseignants. Car le changement éducatif provient majoritairement des acteurs de l'éducation et non des prescriptions descendantes de politique éducative qui n'ont que pas ou peu d'effet sur les pratiques professionnelles.

Concrètement, il s'agit de repenser le système de décision selon les deux principes de subsidiarité ascendante et de responsabilisation. Le principe de subsidiarité ascendante postule que les praticiens, les acteurs de terrain, sont les plus à même de définir leur activité professionnelle. Ainsi, le système de décision est d'abord pensé à partir de la base. Ne remontent aux échelons supérieurs que les décisions qui le nécessitent pour des raisons de cohérence globale. Avec le principe de subsidiarité, les décisions sont prises au bon échelon. Le niveau central pose le diagnostic d'ensemble, élabore les axes stratégiques, les décline sous forme de référents éducatifs, tout en laissant les praticiens élaborer

les décisions opérationnelles permettant de décliner concrètement la stratégie éducative.

Le principe de responsabilisation est le corollaire du principe de subsidiarité ascendante. Il consiste à faire confiance aux enseignants dans leur capacité à concevoir eux-mêmes les activités pédagogiques pertinentes. Les enseignants sont ainsi responsabilisés au sens où leur activité professionnelle ne provient plus de l'exécution de prescriptions descendantes mais d'une conception en intelligence collective. Les enseignants sont responsables de la pertinence de leur activité professionnelle au regard du contexte spécifique de leurs élèves, des attendus nationaux en termes d'apprentissages et des axes de la stratégie éducative. Cette responsabilité n'est pas individuelle mais collective. L'autonomie pédagogique des établissements scolaires s'exerce de manière collective. Lorsque les enseignants s'emparent des marges de manœuvre offertes par les moyens non fléchés, l'activité pédagogique est définie à l'échelle des établissements scolaires et les procédés de mutualisation de pratiques deviennent partie intégrante de la culture professionnelle. Opérer une refonte de la gouvernance pour substituer une approche organique à la structuration hiérarchique fonctionnelle permet de faire évoluer la norme éducative. Celle-ci n'est plus figée par les prescriptions descendantes. Elle devient dynamique, alimentée par les contributions de la communauté des acteurs de terrain qui mutualisent leurs pratiques. L'activité éducative est alors définie en intelligence collective. Les apports des uns viennent enrichir les apports des autres. Le changement éducatif est le fait des acteurs de l'éducation qui se perçoivent en praticiens réflexifs.

La gouvernance organique repose sur la déconcentration des décisions. Celles-ci ne sont pas déléguées par la structure hiérarchique à des services fonctionnels mais réparties entre plusieurs centres de décisions au sein

desquels les établissements scolaires tiennent une place privilégiée du fait qu'ils réunissent les praticiens de terrain ayant une grande connaissance des contextes spécifiques. La gouvernance organique accorde ainsi une forte autonomie pédagogique aux établissements scolaires et donne naissance à des organes de support à l'activité éducative des établissements scolaires qui construisent leur activité en toute indépendance vis-à-vis de l'encadrement dont le rôle se limite à la conception de la stratégie éducative.

Comment refondre la gouvernance ?

De nombreux systèmes éducatifs ont déjà opéré la refonte de leur gouvernance, suivant en cela les recommandations des organismes internationaux. Leur expérience est riche d'enseignements. Elle montre que la refonte repose sur un processus qui est à la fois juridique (il faut revoir la législation), organisationnel (il faut mettre en place un nouveau système de décisions) et culturel (il faut que le projet soit porté par l'opinion publique). Tant que la gouvernance de l'éducation n'est pas devenue un débat de société, porté par les médias, la refonte a peu de chance d'aboutir. Plus précisément, les projets de refonte de la gouvernance aboutissent quand il y a convergence de vues entre les professionnels de l'éducation (qui pâtissent des procédés verticaux) et l'opinion publique des usagers (qui subissent le poids de la bureaucratie et des inégalités). Les enseignants, comme les élèves ont tout à gagner d'une gouvernance démocratique qui place l'égalité, la justice sociale, la protection du vivant, et plus généralement la prise en compte des attentes de la jeunesse, au cœur du fonctionnement du service public d'éducation.

Constitutionnaliser l'éducation et donner sa place au processus parlementaire

La Constitution est un rempart permettant de poser des droits fondamentaux et de les protéger. En cette période de troubles institutionnels (remise en cause de la justice, des médias et de l'éducation par l'extrême droite), il paraît légitime d'exprimer des inquiétudes sur l'avenir du système éducatif français en soulignant sa vulnérabilité face aux risques d'instrumentalisation et de délitement structurel. Le service public d'éducation subit déjà des atteintes multiples. En France, l'éducation est particulièrement inégalitaire, elle ne donne pas les mêmes chances à tous les élèves et profite aux plus favorisés. La marchandisation rampante laisse la part belle aux opérateurs privés avec l'aval des autorités éducatives. Croulant sous les procédures et les prescriptions, le fonctionnement même du service public ne respecte plus les principes fondateurs et les valeurs qui le sous-tendent. Pour éviter ces dérives, il paraît important de constitutionnaliser le droit à l'éducation en précisant les contours de ce droit. C'est en ce sens que l'UNESCO appelle à un nouveau contrat social pour l'éducation.

Une disposition constitutionnelle d'intérêt général définissant la raison d'être de l'éducation permettrait de se prémunir contre les détournements de service public au profit d'intérêts privés. Ce type de disposition précise la finalité globale de l'éducation. En s'inspirant des réflexions de l'UNESCO, la raison d'être de l'éducation pourrait être définie comme l'apprentissage du vivre ensemble et de la construction collective d'un monde durable.

De même, au travers de la Constitution, il paraît important de faire reconnaître l'éducation comme un bien commun. Cela permet de mettre un terme au processus de marchandisation. A cet égard, dans le respect des recommandations de l'UNESCO, la Constitution peut poser le principe de la conception et de la mutualisation des ressources éducatives libres par les agents du service public.

Il paraît aussi important de poser le principe de la liberté pédagogique - entendue comme le libre choix des méthodes et des supports pédagogiques par les enseignants – au niveau constitutionnel afin d’éviter le risque d’instrumentalisation par un pouvoir central autoritaire. Enfin, une clarification du domaine de la loi, en matière d’éducation, semble nécessaire.

L’Article 34 de la Constitution place l’enseignement dans le domaine de la loi. Il revient donc normalement au Parlement d’en définir les principes fondamentaux. Dans la pratique, le fonctionnement du service public d’éducation est régi par des dispositions d’ordre réglementaire qui ont conduit à une hyper-bureaucratisation maintes fois soulignée. Refondre la gouvernance de l’éducation consiste à reconnaître qu’il devient urgent de procéder à l’abrogation de la majeure partie des dispositions réglementaires actuelles, qui n’ont plus de sens et qui favorisent le délitement structurel du service public. Concrètement, cela conduit à opérer la refonte de la gouvernance au travers de lois organiques qui posent les principes fondamentaux de fonctionnement du système éducatif en cohérence avec les principes posés par la Constitution.

En la matière, trois lois organiques distinctes peuvent être envisagées, portant chacune sur des domaines spécifiques. Une première loi organique, en cohérence avec la finalité de l’éducation posée par la Constitution, définit les objectifs d’apprentissage de l’école ainsi que les modalités de leur évaluation et fixe les principes généraux de fonctionnement du service public. Il revient alors au pouvoir exécutif de mettre en œuvre la stratégie éducative permettant de répondre aux attendus nationaux posés par la représentation parlementaire.

Une deuxième loi organique pose les principes de gouvernance de l’éducation. Il s’agit de construire un système de décision reposant sur les principes de

subsidiarité et de responsabilisation afin de sortir de la dérive bureaucratique. Concrètement, cette loi définit de nouveaux organes de gouvernance, pleinement responsables de leur activité dans le cadre de leur périmètre d'action. Elle limite l'approche fonctionnelle hiérarchique descendante à la conception de la stratégie éducative et définit les formes de l'autonomie pédagogique des établissements scolaires et de son évaluation. Les modalités d'une gouvernance organique conduit à redéfinir le statut des enseignants en intégrant le principe de la liberté pédagogique - entendue comme le libre choix des méthodes et des supports pédagogiques – l'obligation de conception et de mutualisation de ressources éducatives libres, ainsi que des modalités de rémunération basées sur l'activité effective incluant des temps de concertation pédagogique. Une troisième loi organique porte sur l'allocation des moyens dédiés à l'éducation en affirmant le principe de non marchandisation et sa déclinaison en matière de sous-traitance de services opérationnels.

Définir les principes d'un fonctionnement global cohérent

L'expérience des systèmes éducatifs ayant opérés une refonte de leur gouvernance nous apprend qu'il n'est pas possible de sortir de la dérive bureaucratique sans adopter collectivement une vision partagée et des principes fondamentaux de fonctionnement qui s'imposent à tous. Là où la bureaucratie impose ses multiples règles, contradictoires et inopérantes, la vision partagée et les principes fédérateurs permettent d'accorder la confiance aux acteurs de l'éducation chargés eux-mêmes de concevoir l'activité pédagogique et de procéder aux arbitrages. L'appréciation humaine vient alors remplacer l'application des procédures. L'éducation sort du processus de déshumanisation porté par l'hyper-bureaucratisation. La norme scolaire n'est plus définie de façon extérieure au processus éducatif, par des procédures et des prescriptions.

Elle est le fait des praticiens eux-mêmes qui conçoivent et mutualisent l'activité pédagogique sur le critère de la pertinence au regard des problématiques éducatives complexes. Le fonctionnement global de l'institution scolaire gagne en cohérence. Là où les procédures et les prescriptions, élaborées de façon cloisonnée, n'apportaient que des réponses partielles, souvent contradictoires, sans interroger le sens et la finalité globale, l'adoption de principes généraux renverse la logique. En donnant la priorité au sens de l'activité éducative, en posant les bases éthiques de son fonctionnement opérationnel, l'adoption de principes généraux favorise l'harmonisation des pratiques et la cohérence globale.

La vision partagée de l'éducation, résultant du nouveau contrat social, s'exprime au travers de la Constitution qui pose la raison d'être et par une loi organique qui définit les objectifs d'apprentissage et les modalités d'évaluation. De même, les principes fondamentaux relèvent de la Constitution et de lois organiques. La reconnaissance de l'éducation comme bien commun, la conception et la mutualisation de ressources éducatives libres par les agents du service public ainsi que la liberté pédagogique peuvent relever de la Constitution quand d'autres principes fondamentaux relèvent davantage de lois organiques. Alimentée par les travaux de la recherche universitaire et les recommandations des organismes internationaux, la littérature sur les principes fondamentaux de fonctionnement d'un service public d'éducation est abondante. Sans être totalement exhaustif, voici différents principes adoptés par de nombreux systèmes éducatifs.

Sectorisation stricte avec mixité sociale :

Il s'agit de favoriser l'égalité d'accès et de traitement en adoptant une approche territoriale de l'éducation. L'établissement scolaire est envisagé comme le service public de proximité qui répond aux besoins éducatifs des élèves d'un territoire. Le découpage des secteurs scolaires

s'effectue selon un critère de mixité sociale. Il n'est pas possible de déroger à la sectorisation. L'application de ce principe permet de sortir de la ségrégation scolaire à dominante sectorielle et de favoriser l'apprentissage du vivre ensemble. Il s'applique normalement à tous les établissements scolaires faisant l'objet d'un financement public.

Financement per capita :

Il s'agit de favoriser l'équité en procédant à l'allocation des moyens de façon strictement proportionnelle au nombre d'élèves. Le financement per capita garantit ainsi le même niveau de financement public par élève. Il se traduit par la définition d'un taux d'encadrement (nombre moyen d'élèves par enseignant) unique, applicable à tous les établissements scolaires. Une modulation à la hausse des moyens peut être opérée en fonction de l'IPS (taux d'encadrement diminué pour les établissements à faible IPS) ou en fonction de l'éloignement territorial (taux d'encadrement diminué pour les établissements de grande ruralité). Les comparaisons internationales montrent que pour les pays de l'OCDE, le taux d'encadrement moyen est de 13 élèves par enseignant en collège et en lycée. Pour les pays de l'Union européenne, ce taux moyen est de 11 élèves par enseignant en collège et de 12 au lycée. En France, le financement se fait à la structure, et non per capita, ce qui génère de très grands écarts de financement par élève. En lycée, le taux d'encadrement varie entre 17,5 élèves par enseignant en seconde générale et technologique à 3 étudiants par enseignant dans certaines formations post-bac qui ne font pas le plein de leurs effectifs. Le financement per capita va de pair avec la sectorisation stricte. L'absence de sectorisation stricte en cas de financement per capita ouvrirait la voie à la concurrence entre établissements scolaires : une course à l'attractivité permettant d'attirer les élèves pour drainer les moyens. Le passage d'un financement inégalitaire à la structure à un

financement égalitaire per capita ne peut pas se faire sans une forme d'autonomie pédagogique des établissements accordant la souplesse nécessaire à l'organisation locale de la structure pédagogique. Adapté à l'allocation égalitaire des moyens humains, le financement per capita peut aussi être envisagé pour les ressources dédiées à l'acquisition des supports et matériels pédagogiques ou à la mise en place de partenariats.

Non marchandisation :

Le principe de non marchandisation consiste à s'assurer que l'éducation est un bien commun, soustrait des mécanismes de marché. La Constitutionnalisation de l'éducation comme bien commun auquel est adossé le principe de la conception et de la mutualisation des ressources éducatives libres par les agents du service public permettent de se prémunir contre la tendance à la marchandisation des services publics. Celle-ci prend cependant des formes détournées lorsque les établissements scolaires doivent recourir à la sous-traitance pour certaines activités – qu'il s'agisse d'activités d'apprentissage ou d'activités de support – et que les solutions commerciales sont retenues, notamment pour l'utilisation d'outils numériques. Le respect du principe de non marchandisation veut que le recours à des solutions commerciales ne puisse être envisagé que si les services proposés en interne par les acteurs du service public ou en externe par les partenaires non commerciaux ne répondent pas aux besoins spécifiques des établissements scolaires.

Autonomie pédagogique des établissements scolaires :

En application du principe de subsidiarité, l'autonomie pédagogique des établissements scolaires consiste à leur reconnaître des possibilités d'initiative curriculaire dans le cadre de moyens horaires non fléchés. Les établissements scolaires ont ainsi la capacité de concevoir des contenus d'enseignement spécifiques. L'autonomie pédagogique est rendue nécessaire lorsque les systèmes éducatifs sortent

des modalités de gouvernance descendante. L'activité pédagogique n'est plus régie par les procédures et les prescriptions. Les enseignants disposent de la capacité de concevoir eux-mêmes leur activité professionnelle dans le respect des attendus nationaux et des axes de la stratégie éducative. L'autonomie pédagogique suppose des capacités collectives d'élaboration de diagnostic partagé permettant de percevoir le contexte spécifique de chaque établissement scolaire afin de construire des réponses adaptées. Etant source d'épanouissement, la responsabilisation et la construction collective, résultant de l'autonomie pédagogique, devient rapidement un trait saillant de la culture professionnelle des enseignants dans les systèmes éducatifs ayant opérés leur refonte de gouvernance.

Liberté partenariale :

Les potentiels partenaires éducatifs sont nombreux pour les établissements scolaires, notamment les associations d'éducation populaire ainsi que les associations d'éducation à la citoyenneté ou au développement durable. Le principe de la liberté partenariale implique que les établissements scolaires ont le libre choix de leurs partenaires éducatifs au travers des décisions du Conseil d'administration. La liberté partenariale évite que le Ministère ou les collectivités locales imposent des partenaires éducatifs privés suivant une logique commerciale. L'organe support de développement professionnel des enseignants peut mettre en avant un ensemble de partenaires éducatifs proposant des activités d'apprentissage particulièrement pertinentes au regard des enjeux éducatifs des établissements scolaires.

Encadrement endogène :

Afin d'éviter le risque d'instrumentalisation ou de détournement du service public, la refonte de la gouvernance de l'éducation repose généralement sur le principe de l'encadrement endogène. Selon ce principe, les fonctions d'encadrement ne sont ouvertes, en interne au

sein de l'institution, qu'à des praticiens. Il n'est donc pas possible d'exercer des fonctions d'encadrement sans avoir exercé sur le terrain et gravité les échelons aux différents niveaux d'encadrement. Cela permet d'assurer que des personnels d'encadrement, riches de leur expérience de terrain, perçoivent la complexité des processus éducatifs et fassent preuve d'humilité dans leurs arbitrages en impliquant spontanément les différentes parties prenantes à la prise de décision. Le principe du mandatement temporaire est complémentaire de celui de l'encadrement endogène. Lorsque des missions fonctionnelles doivent être remplies, celles-ci sont confiées uniquement à des praticiens de terrain qui sont détachés de leur mission principale à titre temporaire pour une durée déterminée. Ce mandatement temporaire permet de garantir le renouvellement des chargés de missions fonctionnelles par des praticiens qui restent en prise avec les réalités de terrain. L'application conjointe de ces deux principes place les encadrants et les supports fonctionnels en posture de facilitation de l'activité éducative des établissements scolaires.

Interdiction de la communication scolaire :

La communication scolaire désigne le fait, pour les établissements scolaires, d'utiliser les pratiques du marketing pour travailler leur image. La communication scolaire existe dans un contexte de marchandisation de l'éducation, lorsque les établissements disposent de la liberté d'inscription de leurs élèves et qu'ils cherchent à renforcer leur attractivité afin d'attirer la population scolaire. La communication scolaire n'a pas sa place dans le service public territorialisé. Elle est normalement interdite par la loi.

Construire les modalités d'une gouvernance organique

La gouvernance hiérarchique fonctionnelle, qui structure actuellement le fonctionnement de l'éducation en France,

repose sur une chimère : celle d'un Etat omniscient, omniprésent, capable de répondre à toutes les problématiques par les seules capacités de décision des hauts dirigeants placés à la tête du Ministère. En France, l'Etat est une personne morale unique en charge de remplir les missions de service public, dont celle de l'éducation. Il en découle une structure de gouvernance hiérarchique de type verticale descendante à laquelle viennent se greffer des services fonctionnels dès que des problématiques spécifiques nécessitent des réponses approfondies. Les décisions afférentes à l'ensemble du système éducatif relèvent ainsi du Ministre de l'éducation. Les décisions prises par les cadres au niveau inférieur se font par délégation du Ministre, les recteurs étant ses représentants à l'échelon académique. La structuration napoléonienne de l'éducation, mise en place au début du 19ème siècle, reste encore en vigueur. Les seules ouvertures à la déconcentration ont été le transfert de prérogatives matérielles aux régions et aux départements - devenus propriétaires des lycées et collèges - et de prérogatives d'organisation du temps scolaire aux établissements ayant acquis la personnalité morale en devenant des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement.

Cette persistance de la structuration napoléonienne explique en grande partie les travers que connaît actuellement le système éducatif français. La gouvernance ultra-centralisée n'est pas démocratique - elle ne répond pas aux attentes des usagers et de la société civile - et elle ne permet pas d'apporter des réponses pertinentes aux problématiques complexes. Elle conduit à déresponsabilisation généralisée des acteurs du service public et à une hyper-bureaucratie qui paralyse les initiatives. Les recommandations de bonne gouvernance de l'éducation issues des travaux de la recherche universitaire et portées par les organismes internationaux portent sur

deux axes : celui de l'ouverture démocratique et celui de l'efficacité décisionnelle.

La gouvernance démocratique suppose que les décisions stratégiques, celles qui orientent le système éducatif en profondeur et sur le long terme soient prises par des organes représentatifs. En matière d'éducation, quatre organes représentatifs peuvent être envisagés : le Parlement à l'échelon national, les conseils régionaux et départementaux aux échelons locaux et les conseils d'administration à l'échelle territoriale. Face à la montée de l'extrême droite et l'accentuation de la verticalité du pouvoir qui l'accompagne, il est primordial de reconnaître la primauté des organes représentatifs dans la gouvernance de l'éducation. Certains pays ont fait le choix d'une gouvernance démocratique reposant sur les organes locaux. En Allemagne, comme en Espagne, il existe autant de systèmes éducatifs que de régions, ces deux pays ayant fait le choix de déconcentrer fortement en faveur des représentations locales. Cette solution paraît difficilement envisageable en France. Certains conseils régionaux ou départementaux sont déjà dans des logiques marchandes de sous-traitance à outrance auprès de partenaires privés et d'instrumentalisation de l'éducation en faveur du monde du travail au détriment des valeurs fondamentales du service public. Aussi, il paraît plus adéquat d'envisager la démocratisation en donnant de réelles prérogatives au Parlement en matière de définition des attendus nationaux et de structuration du service public et en accordant l'autonomie pédagogique aux établissements scolaires. Cela peut être effectué par la Constitutionnalisation de l'éducation et par la conception de lois organiques venant abroger les prescriptions et procédures bureaucratiques actuellement en vigueur.

En matière de gouvernance, l'efficacité décisionnelle est atteinte quand les bonnes personnes – les plus compétences – prennent leurs

décisions au bon niveau de décision. Le critère premier de l'efficacité décisionnelle est celui de la pertinence : les décisions répondent de façon appropriée à des problématiques complexes. En matière d'éducation, aboutir à l'efficacité décisionnelle suppose de basculer d'une gouvernance hiérarchique fonctionnelle à une gouvernance organique. Concrètement, il s'opère un double mouvement de déconcentration des décisions vers les établissements scolaires qui acquièrent l'autonomie pédagogique et de décentralisation des décisions en faveur d'organes de support, pleinement autonomes et responsables dans leur champ d'action. L'encadrement hiérarchique ne subsiste que pour la conception de la stratégie éducative. Les services fonctionnels sont réduits à minima pour des missions confiées en mandatement temporaire.

La gouvernance organique repose sur la décentralisation et la déconcentration. Cela signifie que les décisions ne sont pas déléguées mais réparties entre plusieurs centres de décisions. La gouvernance est alors partagée. Cette répartition permet de responsabiliser les décisionnaires. Tous les organes de support, tous les établissements scolaires deviennent responsables des décisions prises dans leur champ d'actions. La technostructure des services fonctionnels rattachés à l'encadrement hiérarchique - générateurs de la dérive bureaucratique - disparaît, supplantée par les organes de support. Il n'y a plus de dichotomie entre ceux qui prennent les décisions et ceux qui les exécutent. Le système de décision repose sur la pédagogie plutôt que sur la bureaucratie, sur les praticiens plutôt que sur les décisionnaires des services fonctionnels éloignés des réalités de terrain.

La gouvernance organique de l'éducation distingue généralement sept grandes catégories d'organes de support, ayant chacun leur fonction spécifique opérationnelle, en appui de l'activité pédagogique des établissements

scolaires : le design pédagogique (organes de conception collective des activités d'apprentissage complexes), les ressources éducatives libres (organe de sélection-diffusion), l'activité de réseau (organe de mutualisation des bonnes pratiques), le développement professionnel des enseignants (organe de formation), la recherche-action (organe d'expérimentation et de validation scientifique de l'activité éducative), l'évaluation globale (organe de reconnaissance institutionnelle des pratiques enseignantes) et la mesure des acquis des élèves (organe de certification des apprentissages). Dans la logique de fonctionnement de la gouvernance organique, les acteurs de terrain sont pleinement associés à la conception des activités de support organiques. L'ensemble du système de décision est repensé en privilégiant les procédés d'intelligence collective.

Donner leurs places à la recherche universitaire et aux réseaux pédagogiques

Dans les années 1990, une partie des travaux de la recherche universitaire en éducation était consacrée au changement éducatif. La question centrale était celle de la source du changement. Celui-ci est-il exogène, le fait de prescriptions descendantes et d'utilisation de nouveaux outils numériques qui s'imposent aux enseignants, ou bien est-il endogène, le fait des acteurs de l'éducation eux-mêmes qui enrichissent leur activité professionnelle en s'adaptant aux circonstances ? La réponse doit être nuancée : le changement éducatif à ce double aspect exogène et endogène. Cependant, à partir des années 1990, la recherche a mis en évidence le fait que le changement éducatif était très majoritairement endogène. En constatant que les prescriptions exogènes ne faisaient souvent pas sens auprès des acteurs de terrain, qu'elles ne remportaient pas leur adhésion et qu'elles n'étaient bien souvent pas mises en œuvre, la recherche universitaire à identifier le

changement exogène comme un changement de façade, incapable de modifier en profondeur les perceptions et les représentations des acteurs de l'éducation, ce qui est un préalable à toute évolution des pratiques professionnelles. A l'inverse, les enseignants sont une richesse pour le système éducatif. Par leur connaissance fine du terrain, par leur capacité collective d'appréciation de la complexité, par leur créativité, ils sont des principaux acteurs du changement éducatif.

L'innovation pédagogique n'est jamais un acte isolé. Elle résulte d'un processus social au sein duquel des acteurs, peu satisfaits des réponses institutionnelles apportées aux problématiques complexes, décident d'inventer de nouvelles façons de faire, reprises ensuite collectivement par le corps enseignant car reconnues comme bonnes pratiques. La créativité pédagogique des enseignants trouve sa source dans les collectifs de travail existants dans les établissements et au sein des réseaux pédagogiques regroupant des enseignants de divers établissements autour d'une même problématique. Depuis les 1990, l'UNESCO et d'autres organismes internationaux comme le Parlement européen ou l'OCDE délivrent inlassablement le même message : il faut cultiver la richesse des enseignants. Il faut faciliter l'émergence et le fonctionnement des collectifs de travail dans les établissements scolaires. Il faut encourager le développement de réseaux pédagogiques et la mutualisation des pratiques pédagogiques qu'ils favorisent.

En France, ces recommandations à cultiver la richesse des enseignants est restée lettre morte. Au contraire, les procédés prescriptifs descendants du changement endogène ont été progressivement renforcés alors même que l'UNESCO à son siège à Paris, à quelques stations de métro du Ministère de l'éducation. L'absence de considération pour les recommandations des organismes internationaux s'est progressivement étendue aux travaux

de la recherche universitaire. Cantonnée à un rôle consultatif dans un premier temps, la recherche universitaire a ensuite été totalement évincée du processus décisionnel en éducation par la création de comités scientifiques ad hoc dépendants du Ministère, composés de représentants savamment choisis pour leur capacité à être dans la même ligne que les hauts dirigeants. Ces comités - censés apporter une caution scientifique qui n'en est pas une - ne permettent ni la contradiction, ni l'ouverture à la recherche universitaire mondiale.

L'éviction de la recherche universitaire comme base de réflexion en éducation a entériné une logique décisionnelle construite sur l'auto-référencement et l'autosatisfaction. Les rapports sur le fonctionnement du système éducatif, produits par l'inspection générale, se sont vidés de toute référence universitaire pour ne contenir que des références à des rapports antérieurs. La réflexion s'effectue alors en vase clos sans reposer sur une démarche scientifique. Dans le même temps les procédés de mesure de la performance par des indicateurs chiffrés se sont multipliés. Cette mesure porte sur la capacité des acteurs de l'éducation à appliquer les prescriptions centrales. Plus les prescriptions centrales sont appliquées, plus le système éducatif est considéré comme performant. La logique de l'autosatisfaction est à l'œuvre. Le haut encadrement peut se targuer d'un système éducatif de plus en plus performant sans se poser une seule fois la question de sa pertinence.

Pour redonner leurs places à la recherche universitaire et aux réseaux pédagogiques, il convient de supprimer intégralement tous les procédés quantitatifs de mesure de la performance, de supprimer les comités scientifiques dont le caractère fantoche n'échappe à personne et de revenir à une approche qualitative telle qu'elle est recommandée de concert par l'UNESCO, l'OCDE et le Parlement européen. Concrètement, il s'agit de redonner leurs places aux procédés de la recherche-action. La

créativité des enseignants au travers des collectifs de travail en établissements scolaires ou des réseaux éducatifs est de nature expérimentale. Le soutien des travaux de la recherche universitaire est nécessaire aux enseignants expérimentant les nouvelles approches pédagogiques. Ce soutien existe en amont des expérimentations, lorsque les universitaires présentent l'état de la recherche sur différentes problématiques. Il existe aussi pendant les expérimentations lorsque les protocoles sont définis conjointement avec les chercheurs qui peuvent ainsi évaluer scientifiquement les effets du changement endogène porté par les enseignants. Les protocoles de recherche-actions peuvent être mis en place par les établissements disposant de l'autonomie pédagogique. Ils peuvent être encouragés par l'encadrement au travers de la stratégie éducative. Ils peuvent être facilités par l'organe support de la recherche-action. De la même façon, l'organe support de l'activité de réseaux favorise l'émergence des réseaux pédagogiques et la mutualisation des bonnes pratiques qu'ils permettent.

Le choix des outils numériques en éducation n'est pas neutre. Leur usage conditionne les modalités pédagogiques ainsi que le rôle des enseignants dans le processus d'apprentissage. Le modèle prescriptif de l'éducation porte autant sur les méthodes pédagogiques que sur les outils numériques, ces derniers étant souvent limitatifs dans leurs approches pédagogiques. Dans le modèle descendant, les outils numériques sont majoritairement imposés aux enseignants sans consultation et sans retour analytique de leurs effets sur les pratiques professionnelles. Les prescripteurs d'outils numériques sont le Ministère, mais aussi les collectivités territoriales imposant des Espaces Numériques de Travail communs à l'échelle des régions ou des départements. Dans la plupart des cas, les choix se portent sur des outils numériques commerciaux proposés par les EdTech et non sur les outils libres développés en

interne par la Forge de communs numériques. Le principe de liberté pédagogique des enseignants contient aussi le libre choix des outils numériques. A cet égard, le développement de la plateforme Apps.education.gouv, contenant un large choix d'outils numériques libres de droit, sécurisés et sans captation de données d'éducation est une avancée majeure qu'il convient de souligner. Le principe de la liberté pédagogique, appliqué aux outils numériques, implique cependant que l'utilisation de ces derniers relève du choix collectif des communautés éducatives dans le cadre de l'autonomie numérique accordée aux établissements scolaires. Cela signifie que ce sont les Conseils d'administration qui ont compétences pour décider de l'utilisation des outils numériques. Les choix sont facilités par la mutualisation des bonnes pratiques et par le respect des principes déontologique de non captation des données d'éducation des élèves par des opérateurs privés. Concrètement, l'organe de diffusion des ressources éducatives libres comprend un volet intégrant les outils numériques libres développés au sein de la communauté élargie des enseignants.

Pour une redéfinition des apprentissages et de leur évaluation

Pourquoi redéfinir les apprentissages et leur évaluation ?

La redéfinition des apprentissages et des modalités de leur évaluation devrait être une priorité des systèmes éducatifs. C'est ce que nous disent les organismes internationaux – UNESCO, Parlement européen, OCDE – appuyés en cela par les travaux de la recherche universitaire. Le constat général est que les apprentissages, tels qu'ils sont proposés actuellement aux élèves, ne permettent pas de relever les enjeux collectifs et individuels auxquels les générations à venir vont devoir faire face. Les élèves eux-mêmes ne trouvent plus de sens dans leurs apprentissages et revendiquent une redéfinition d'ampleur des attendus nationaux de l'éducation. Cela renvoie au débat de société sur la finalité de l'école, à la nécessité de s'interroger collectivement afin de parvenir à une vision partagée de l'éducation et des objectifs d'apprentissage.

Sortir du modèle sélectif de la compétition scolaire

Pour la scolarité dans le second degré, le système éducatif français est un des plus compétitifs au monde. L'éducation française est pensée en termes d'étalonnage à des standards d'apprentissage et les élèves subissent constamment la pression évaluative. La compétition est institutionnalisée par le classement généralisé des élèves et des établissements scolaires. Le classement est permis par la prééminence d'une certification des apprentissages par examens, entièrement pilotée par le Ministère qui se charge de définir et d'organiser les épreuves et leurs corrections

puis de diffuser le classement issu de ces examens. Celui-ci s'opère au travers de la notation chiffrée, permettant de hiérarchiser la réussite selon la moyenne générale obtenue aux épreuves. Les mentions attestant du niveau de notation obtenu sont, elles-aussi, institutionnalisées. A l'échelle d'un établissement scolaire, les élèves peuvent donc être classés en fonction de leur réussite aux examens. A l'échelle du pays, les établissements sont classés en fonction de leur capacité à faire réussir les élèves aux examens, attestée de façon objective par les notes obtenues et les mentions décrochées.

Dans la logique d'un examen final noté, assorti de mentions, réussir signifie avoir le meilleur classement possible. La version française de la certification de fin de cycle définit plusieurs niveaux de réussite allant de l'excellence à l'échec en passant par la médiocrité (lorsqu'aucune mention n'est décernée) et la réussite en demi-teinte (précisée par une mention assez bien). Avec la certification par examen final, le système éducatif devient ainsi une formidable machine à classer les élèves, ce classement servant de référence à la sélection opérant pour les études supérieures.

Malheureusement, ce classement est largement biaisé au sens où il ne reflète pas les réelles compétences des élèves. Le biais tient à la nature même des épreuves, au fait qu'elles soient ponctuelles - écrites ou orales - et qu'elles soient prises en charge par des examinateurs qui ne sont pas les enseignants ayant accompagnés les élèves pendant toute leur année scolaire. C'est une bizarrerie française. En France, les enseignants ne sont pas légitimes pour certifier leurs propres élèves. L'institution ne les reconnaît pas capables de se prononcer sur le niveau d'acquisition des élèves qu'ils côtoient tous les jours. Ce sont les épreuves ponctuelles de fin d'année qui vont permettre de le faire. Ces épreuves sont réductrices au sens où il n'est pas possible, sur le temps imparti et du fait de leur forme

spécifique (une production ponctuelle écrite ou orale), d'évaluer le champ des compétences complexes ayant trait aux apprentissages socio-émotionnels et comportementaux. Cela dessert fortement les élèves les plus défavorisés disposant d'aptitudes dans ces domaines qui auraient pu être valorisées si la certification était ouverte aux compétences complexes.

A l'échelle de l'Europe ou des pays de l'OCDE, la pratique du classement généralisée est une spécificité bien française, fortement ancrée culturellement. La certification des apprentissages par épreuves ponctuelles finales, ainsi que le classement qui en découle, semblent faire consensus, les pratiques scolaires obéissant à une forme de reproduction intergénérationnelle. Ainsi, il est communément admis que le diplôme national du brevet en fin de collège, et le baccalauréat en fin de lycée, sont des épreuves s'imposant à tous les élèves français, comme des rites de passage partagés entre générations, les enfants devant éprouver ce que leurs parents ont eux-mêmes éprouvés au même âge. Ces deux monuments certificatifs français fixent le cap de la scolarité pour tous les élèves en fournissant une échelle de la réussite.

L'approche est très individualiste. Dans l'esprit de chacun, la réussite scolaire conditionne la réussite sociale. S'engage alors une compétition généralisée pour la réussite scolaire avec une pression non dissimulée des enseignants et des parents (ceux qui n'ont pas perdu confiance en l'institution) sur les élèves. L'individualisme se constate par le fait que, dans l'esprit de chacun, la réussite dépend principalement de l'élève lui-même : de ses capacités d'apprentissage et de son implication dans le processus. Le modèle de la compétition scolaire française induit ainsi un renversement de la charge de la réussite : l'échec scolaire provient principalement des élèves eux-mêmes - qui manquent de capacités, d'appétence, de persévérance - et non des pratiques professionnelles ancrées dans une norme

scolaire ne parvenant pas à interroger d'autres perspectives. L'édifice méritocratique à la française – le fait que la réussite sociale dépend du mérite individuel dans un contexte de concurrence généralisée – permet ainsi de dédouaner l'institution : il n'est pas possible de lutter contre les inégalités quand celles-ci reposent sur les caractéristiques intrinsèques des élèves peu méritants.

L'obsession de la réussite scolaire, et l'institutionnalisation de l'échec scolaire qui en découle, est une tradition bien française. Le système éducatif est placé dans une situation singulière où il a la charge d'opérer le classement scolaire, préfigurateur du classement social. L'approche est élitiste car les critères de classement – les contenus des épreuves de certifications par examen final – traduisent une obsession pour des apprentissages très éloignés des réalités sociales et des attentes de la société civile. Dans leur forme, comme dans le fond, les épreuves d'examen certifient un champ restreint de compétences bien spécifiques, fortement teintées d'académisme, en décalage avec les enjeux éducatifs du 21ème siècle. Pour beaucoup d'élèves et de parents, la réussite scolaire n'est plus porteuse de sens. Réussir les épreuves d'examen, obtenir un bon classement, ne signifie rien où pas grand-chose à partir du moment où cette réussite ne traduit aucunement la capacité à faire face aux enjeux sociétaux et environnementaux du 21ème siècle. Pour une partie des élèves et de leurs parents, le concept purement français de « réussite scolaire » tombe en désuétude. Si les élèves se plient de bonne grâce à la contrainte des examens, ils ne sont pas dupes et n'adhèrent plus à la logique de la compétition scolaire sous-jacente. L'objectif est la simple recherche du ticket d'entrée en études supérieures.

De même, le classement généralisé des établissements scolaires ne remporte pas l'adhésion. A l'exception des quelques établissements de centre-ville de culture élitiste occupant le haut du palmarès, plus personne ne donne

crédit aux publications du ministère. Car le classement sur le critère unique de la réussite académique occulte toute la réalité des établissements scolaires. Ne prenant pas en compte l'activité pédagogique réelle des établissements - leur démarche de vivre ensemble, leur climat scolaire, leur ouverture internationale, leur ouverture culturelle, leurs dispositifs d'accompagnement individuel, leur capacité à construire collectivement des dispositifs adaptés aux contextes locaux, etc - le classement effectué sur le critère de la réussite aux examens est largement biaisé. Si l'activité pédagogique était prise en compte dans toutes ses dimensions - sur la base des critères internationalement reconnus au travers des référents éducatifs et managériaux - les hiérarchies seraient inversées. Beaucoup d'établissements élitistes feraient une descente vertigineuse dans les classements, laissant leur place à la pleine reconnaissance des pratiques coopératives.

L'approche académique élitiste, longtemps dominante dans la culture professionnelle au sein de l'institution, commence à être fortement remise en cause par les élèves subissant la pression sélective et ne trouvant plus sens à leurs apprentissages. De même, une partie de la société civile s'interroge sur le coût social d'un modèle hyper-sélectif plaçant le système éducatif français parmi les plus inégalitaires d'Europe. Sortir de la compétition scolaire généralisée est une attente forte qui suppose de sortir de l'approche académique actuelle en redéfinissant les apprentissages et les modalités de leur évaluation.

Sortir de la logique programmatique

Les programmes scolaires français précisent les attendus nationaux, c'est-à-dire les objectifs d'apprentissage applicables selon les disciplines et les niveaux. Dans leurs contenus, les programmes scolaires français sont aussi prescriptifs des méthodes pédagogiques à employer. Dans la logique programmatique française, il n'y a pas ou peu de

dissociation entre les objectifs d'apprentissage (ce que les élèves doivent apprendre) et les méthodes (comment ils doivent apprendre), les deux volets faisant l'objet de prescriptions par les autorités centrales du Ministère.

Les programmes scolaires engagent la responsabilité des enseignants qui sont tenus de les respecter. Ils servent de supports au contrôle de l'activité éducative des enseignants par les cadres intermédiaires : inspecteurs et personnels de direction. Les programmes scolaires sont ainsi de puissants outils de standardisation de l'éducation. Tous les enseignants sont tenus de les appliquer à tous les endroits du système éducatif. La norme scolaire repose ainsi en grande partie sur les programmes scolaires, ceux-ci servant de boussoles à l'ensemble du système éducatif. Les parents sont exigeants lorsque les programmes scolaires ne sont pas appliqués.

L'approche programmatique des attendus nationaux entérine une vision mécaniste de l'éducation, au sein de laquelle les enseignants sont considérés comme de simples exécutants. La logique dominante est celle de la transmission. L'éducation est chargée de transmettre l'état des savoirs et des connaissances aux élèves. Les programmes scolaires, élaborés au niveau central par la technocratie, cherchent à balayer le champ large des savoirs et connaissances à transmettre ainsi que des méthodes pédagogiques à appliquer. La logique est taylorienne au sens où il y a dissociation entre ceux qui conçoivent l'activité éducative et ceux qui l'exécutent.

Une des spécificités françaises est le cycle court de réforme des programmes scolaires. Contrairement aux systèmes éducatifs définissant leurs attendus nationaux sur longue période, les programmes scolaires français font l'objet de réformes récurrentes selon une périodicité de court terme. Les enseignants ont à peine absorbé la réforme précédente qu'ils doivent mettre en œuvre un nouveau programme scolaire contenant de nouveaux objectifs d'apprentissage et

de nouvelles approches pédagogiques. Les manuels scolaires des éditeurs privés servant de supports aux enseignements - autre spécificité française – deviennent alors obsolètes et doivent être remplacés. La réforme des programmes scolaires est un moyen pour les autorités centrales d'asseoir leur pouvoir et de montrer qu'une grande partie du fonctionnement du système éducatif repose sur leurs décisions. En l'absence de vision stratégique, le seul levier de changement éducatif est celui de la réforme des programmes. Dans l'esprit des autorités éducatives, ne pas faire de réforme des programmes revient à ne pas impulser de changement.

L'approche programmatique poussée à l'extrême dans le système éducatif français interroge sur la pertinence de l'activité éducative et la capacité effective de l'institution à apporter des réponses appropriées aux enjeux éducatifs actuels. La démarche de conception des attendus nationaux n'est pas holistique. Il n'y a pas de vision globale des apprentissages. Il n'y a pas de raison d'être, communément admise, qui donnerait une finalité claire à l'éducation, partagée par tous. Au contraire, l'approche est très cloisonnée. Avec des programmes scolaires distincts par disciplines, conçus selon des approches relativement indépendantes les unes des autres, la cohérence globale est souvent mise à mal. Le manque de conception commune des attendus nationaux se double d'une forme de compétition interne sur le volet des moyens horaires dédiés à chaque discipline. L'absence de considérations globales, l'absence de prise en compte des enjeux d'intérêt général et d'adaptation aux problématiques sociétales et environnementales, la focalisation sur la transmission des savoirs et des connaissances font que les programmes scolaires français donnent la part belle aux objectifs d'apprentissage cognitifs au détriment des objectifs d'apprentissage socio-émotionnels et comportementaux. Concrètement, les programmes scolaires français sont à

dominante techniciste. Il s'agit d'apprendre aux élèves des savoirs et des connaissances techniques, basés sur des méthodes et des schèmes de pensée qu'ils sont amenés à reproduire.

La crise de la pertinence de l'éducation, fréquemment évoquée par l'UNESCO et placée au centre du sommet mondial sur la transformation de l'éducation qui s'est tenu sous l'égide de l'ONU en 2022, naît d'une logique programmatique poussée à l'extrême. Elle se caractérise par la perte d'adhésion des élèves et de la société civile aux contenus programmatiques. Lorsque les attendus de l'éducation sont en décalage avec les attentes sociétales, lorsque les apprentissages à dominante techniciste ne font plus sens dans une société où la technicité est confiée aux machines, lorsque la mécanisation de l'éducation, poussée à l'extrême, conduit à une déshumanisation du processus d'apprentissage, la crise apparaît, prenant la forme d'une remise en cause de la pertinence des programmes et de la légitimité de leurs concepteurs. La crise s'accompagne d'une défiance grandissante vis-à-vis du système éducatif et de revendications fortes concernant les attendus nationaux. La principale portant sur le fait que les élèves doivent être placés au centre du processus d'apprentissage afin de devenir acteurs de leur scolarité.

La crise de la pertinence de l'éducation – le fait que les attendus nationaux ne sont pas pertinents au regard des enjeux d'éducation du 21ème siècle – contient une remise en cause de l'approche programmatique de l'éducation. Au-delà des programmes scolaires, c'est la standardisation de l'éducation à grande échelle, la mécanisation du processus d'apprentissage, la vision techniciste du savoir et des connaissances qui sont remis en cause. La crise de la pertinence fait apparaître un plaidoyer pour un retour à une approche humaine de l'éducation fondée sur l'ouverture aux compétences complexes et la construction d'une norme scolaire associant élèves et enseignants.

Sortir de la logique programmatique devient une urgence française. Il s'agit de sortir d'une norme scolaire figée par une standardisation à l'extrême. Pour cela, entériner le principe de la dissociation entre les objectifs d'apprentissage et les méthodes semble être un préalable afin de donner aux enseignants la capacité de construire les approches pédagogiques adaptées. Mais surtout, définir les attendus nationaux sous forme de référentiels de compétences par domaines plutôt que de programmes scolaires par disciplines, en s'inspirant des nombreuses démarches déjà opérées, semble être incontournable pour parvenir à des apprentissages cohérents, en phase avec les enjeux sociétaux et environnementaux.

Donner du sens aux apprentissages

La défiance des élèves vis-à-vis de l'institution scolaire est grandissante. Elle provient principalement du manque de sens dans les apprentissages. Initialement cantonné aux élèves les plus éloignés de l'école ne trouvant pas de sens dans une partie des apprentissages académiques proposés à l'entrée au collège et devant subir ce qu'ils considèrent comme un détour d'apprentissage pour aboutir au plus vite à une formation professionnalisante, la crise de sens touche maintenant des élèves de différents milieux sociaux. Ses manifestations sont diverses : décrochage scolaire, refus scolaire anxieux, perte d'estime de soi, mal-être, désintérêt manifeste pour l'école, défiance vis-à-vis de l'institution. Parents et enseignants sont désarmés face à la proportion grandissante des élèves exprimant sous différentes formes un refus des apprentissages ayant pour origine l'absence de compréhension de la finalité intrinsèque de ce qu'ils doivent apprendre. Lorsque la norme scolaire est figée, lorsque la standardisation des apprentissages est forte, lorsque les établissements scolaires ne disposent pas de l'autonomie pédagogique nécessaire pour créer des dispositifs spécifiques, il n'est pas possible d'apporter de

réponses adaptées aux élèves qui ne parviennent pas à entrer dans le moule. La culture prescriptive imprégnant le système éducatif français, fait qu'il appartient aux élèves de s'adapter à la norme scolaire et non à l'institution scolaire de s'adapter aux élèves.

L'institution éducative française repose sur une approche foncièrement individualiste. Elle considère les élèves comme une somme d'individus et non comme un collectif. La vision transmissive de l'éducation, dominante dans les programmes scolaires français, y est pour beaucoup. Lorsque l'éducation se résume à la seule transmission de savoirs, les élèves sont considérés comme de simples réceptacles de la connaissance. Leur rôle dans le processus d'apprentissage est passif : ils ne sont pas ou peu sollicités dans le choix des sujets ou des démarches d'apprentissage. Le modèle éducatif est celui de la reproduction. L'éducation est chargée d'apprendre aux élèves à reproduire les pratiques existantes. La crise de sens apparaît chez les élèves ne percevant pas de finalité à l'apprentissage des savoirs technicistes dans un monde où la technique est de plus en plus déléguée aux machines. Elle contient intrinsèquement une remise en cause du modèle éducatif de la reproduction et une revendication de participation au processus d'apprentissage. Les élèves affirmant une forme de refus de l'école, de rejet de l'institution, expriment majoritairement une autre vision des apprentissages pour lesquels ils auraient un rôle actif. Les revendications des élèves en mal-être scolaire contiennent l'ouverture des apprentissages aux compétences complexes. Les savoirs technicistes n'ont aucun sens si ne sont pas amenés à être mis en œuvre de façon concrète dans des situations complexes. Être capables de faire, de créer, d'inventer, en mobilisant collectivement les savoirs dans des situations complexes, qui sont celles de la réalité de tous les jours, sont les principales attentes des élèves en mal-être scolaire. Les récriminations portent ainsi sur la matérialité des

apprentissages au sens où il ne s'agit pas seulement de comprendre des phénomènes isolés et de reproduire des techniques. Les attentes portent davantage sur l'appréhension de la complexité, des interactions humaines, des processus de la création collective. Envisagé de la sorte, donner du sens aux apprentissages consiste alors à sortir de la standardisation de l'approche transmissive, à s'ouvrir à une vision de l'éducation qui envisage l'acquisition de compétences complexes au travers de mise en situation d'apprentissage construites avec les élèves apprenant à se connaître, à coopérer, à créer ensemble, à inventer collectivement les réponses aux problématiques auxquelles ils sont confrontés.

De nombreux travaux universitaires ont été consacrés à la redéfinition des apprentissages. Longtemps, la France est apparue en pointe sur le sujet. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, ouvrage rédigé par Edgar Morin à l'invitation de l'UNESCO, venant clore une trilogie sur la nécessaire redéfinition des apprentissages afin de les adapter à la complexité du monde, est devenu une référence mondiale ayant inspiré les évolutions de nombreux systèmes éducatifs. Mais en France, les autorités éducatives se sont montrées hermétiques à l'ensemble des propositions portées par l'ouvrage et l'institution onusienne. La transdisciplinarité, la reliance des savoirs, l'enseignement de la condition humaine et de l'identité terrienne, l'apprentissage de l'écologie de l'action, de la compréhension des phénomènes complexes et de l'éthique du genre humain n'a pas voix au chapitre dans le pays qui a inspiré les changements de fond de nombreux systèmes éducatifs. La redéfinition des apprentissages ne fait pas débat et ni les médias, ni les enseignants ne se sont emparés du sujet contrairement aux pays où cette redéfinition a pu être menée à son terme.

Concrètement, redéfinir les apprentissages suppose de sortir de la logique purement disciplinaire et techniciste

afin d'ouvrir les attendus nationaux aux compétences complexes. Il ne s'agit pas de remplacer les savoirs et les connaissances par des compétences mais de leur donner du sens en montrant comment savoirs et connaissances viennent à l'appui de l'apprentissage des compétences complexes. Celles-ci ne se limitent pas à des objectifs purement cognitifs mais intègrent les aspects socio-émotionnels et comportementaux inhérents à toutes situations complexes. Les attendus nationaux s'ouvrent alors à l'apprentissage des faits sociaux. Les élèves apprennent à se connaître et à connaître et comprendre les autres. Ils apprennent la coopération, la créativité, les procédés d'intelligence collective et tous les processus qui reposent sur le fait collectif et le rapport à autrui. L'apprentissage des interactions humaines, de la mise en lien avec les autres, permet de valoriser des compétences intrinsèques aux élèves qui ne demandent qu'à se révéler au travers des relations à autrui. L'éducation reprend alors son caractère foncièrement humain. Cela suppose que la liberté pédagogique des enseignants devienne une réalité afin qu'ils puissent adapter les approches en fonction des situations d'apprentissage.

Permettre l'agentivité de la jeunesse

Les attendus nationaux de l'éducation font l'objet d'après débats qui ont investi le champ de la politique. Pour l'extrême droite - qui a déjà conquis le pouvoir dans plusieurs pays - l'éducation fait partie du triptyque Justice-Médias-Education qu'il convient de mettre au pas. La vision autoritaire et unilatérale du fonctionnement de la société ne doit pas souffrir de contestations, ce qui est permis par la mise sous tutelle de ces trois institutions.

Pour l'extrême droite, en matière d'éducation, il est primordial de réduire le champ large des apprentissages. Derrière la thématique du retour aux fondamentaux, se cache la suppression de tous les apprentissages qui ne sont

pas jugés fondamentaux. S'il est indéniable que des connaissances de base en français et en mathématiques sont le préalable à la plupart des autres apprentissages et qu'il convient de prioriser leur acquisition, l'extrême droite envisage le retour aux fondamentaux d'une façon purement techniciste : les fondamentaux pour les fondamentaux sans démarche d'apprentissage par contextualisation et sans référence aux travaux de la recherche universitaire. Cette focalisation sur les fondamentaux permet de redéfinir les apprentissages en éludant la réflexion critique, la compréhension des mécanismes sociaux, l'apprentissage du fait collectif et des procédés d'intelligence collective. La vision autoritariste de la société fait que les élèves ne vont pas à l'école pour apprendre à penser par eux-mêmes, à porter et à exprimer un regard critique, à inventer collectivement des réponses aux enjeux sociétaux et environnementaux. L'ouverture culturelle et l'ouverture internationale des établissements scolaires sont considérées des détours inutiles et surtout dangereux car risquant d'influencer les élèves dans leurs représentations du monde. L'extrême droite porte une vision de l'éducation considérant que les élèves doivent se cantonner à apprendre à reproduire les techniques que l'école leur enseigne, sans susciter leurs capacités d'initiative et leur créativité. Avec le retour aux fondamentaux, les apprentissages sont redéfinis afin de favoriser l'employabilité des élèves sur le marché du travail. Pour l'extrême droite, la mission essentielle de l'éducation est de préparer les jeunes à la vie active. Dans ce contexte, l'assignation sociale des rôles est forte. L'extrême droite considère que tous les élèves n'ont pas les mêmes capacités et revendique le fait de donner davantage de moyens à ceux qui ont davantage de capacités. Il s'agit d'investir auprès de ceux qui apportent le plus à la société et de supprimer les aides à ceux qui sont considérés comme un poids. L'extrême droite prône ainsi un retour à

l'instruction. L'éducation se cantonne à dispenser les apprentissages fondamentaux et les principes moraux permettant de régir la vie en société dans le respect des autorités instituées, sans égards et sans préoccupations en matière d'émancipation individuelle ou de transformation collective. Selon cette approche, la raison d'être de l'éducation ne fait pas débat. Il est inutile et vain de susciter une réflexion collective sur les finalités de l'école, celles-ci sont entièrement incluses dans le projet sociétal visant un retour à l'autorité et à l'assignation sociale.

Dans ce contexte, l'extrême droite promeut l'utilisation des technologies numériques pour l'éducation. Il s'agit de reconnaître les formidables possibilités d'apprentissage permises par les outils numériques afin de les généraliser auprès des élèves. L'extrême droite apporte ainsi un soutien sans faille au secteur privé des EdTech – les start-up utilisant les technologies du numérique pour l'éducation – afin qu'elles fournissent des services numériques éducatifs à l'institution scolaire. En retour, le secteur des EdTech apporte son soutien à la communication de l'extrême droite. Une forme de symbiose se constate, à l'échelle mondiale, entre l'écosystème des entreprises de technologies numériques et les mouvements d'extrême droite. Les deux partageant une même vision du monde faite de mécanisation de la société et de contrôle des individus par les données.

Selon la définition communément admise, les services numériques éducatifs (SNE) sont des outils et ressources numériques mis à la disposition des enseignants, élèves et autres usagers de la communauté éducative dans le but immédiat d'enseigner, d'apprendre et de communiquer. Ils incluent des matériaux ou contenus d'apprentissage formatés numériquement et mis à la disposition des usagers sous forme de ressources numériques éducatives. La forte interactivité des SNE avec les élèves, permise par les technologies du numérique pour l'éducation,

permettent d'envisager un emploi de ces services en substitution des enseignants. Pour l'extrême droite, il est important de prendre en compte la réalité technologique. Le développement des SNE privés pour l'institution éducative sur la base d'un financement public se justifie pleinement par les économies réalisées liées à la substitution des enseignants que ces outils permettent. Il coûte moins cher de financer les services numériques pour l'éducation que de rémunérer des enseignants.

De la même façon, pour l'extrême droite, l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) par les élèves doit être institutionnalisée, au sens où l'institution scolaire doit intégrer cette pratique malgré les nombreuses mises en garde issues des travaux de la recherche universitaire sur le sujet. La logique est accélérationniste. Il ne s'agit pas de s'interroger sur les effets de la technologie sur l'évolution de la société et la conduite du monde mais au contraire de favoriser l'accélération des usages technologiques afin que la demande favorise le développement des solutions technologiques. La démarche est fortement mercantile.

Plusieurs travaux de recherche universitaire ont pourtant montré que l'utilisation de l'IA en éducation expose les élèves à des risques spécifiques. Les questionnements portent sur l'impact de l'IA sur les processus de la construction cognitive, sur le développement des capacités intellectuelles des élèves, le développement de leurs compétences relationnelles et citoyennes, ainsi que sur leur capacité à travailler en intelligence collective. Lorsque le recours à l'intelligence artificielle devient une norme éducative, favorisant la paresse d'esprit et le moindre sens critique, les élèves perdent leur capacité de penser par eux-mêmes et leur capacité à concevoir ensemble. Cela semble convenir à l'extrême droite.

Le recours massif à l'intelligence artificielle et aux services numériques pour l'éducation ne peut se faire que dans un contexte où l'éducation, fortement mécanisée et

standardisée, promeut des apprentissages à dominante techniciste. L'essor des technologies numériques pour l'éducation sont le symptôme de la dérive techniciste de l'éducation et non sa cause. La généralisation des systèmes d'IA pour l'éducation s'opère prioritairement dans les systèmes éducatifs où la vision de l'éducation est centrée sur des attendus à dominante cognitive au détriment des compétences socio-émotionnelles ou comportementales. Lorsque la raison d'être de l'éducation est la transmission de connaissances et de savoirs faire à dominante procédurale, il est aisé de modéliser le processus d'apprentissage au travers des algorithmes de l'intelligence artificielle. Les données éducatives captées par les services numériques, individualisées pour chaque élève, alimentent le traitement effectué par les systèmes d'IA pour l'éducation afin de les accompagner au mieux, de façon personnalisée, dans leurs apprentissages. Réduire les attendus de l'éducation à des savoirs et savoir-faire technicistes, mène à une vision de l'apprentissage réduite aux seuls mécanismes de la transmission. Dans cette grande mécanique éducative, en l'état actuel des technologies numériques éducatives, l'être humain peut facilement être remplacé par la machine. Les systèmes d'IA pour l'éducation peuvent être utilisés en substitution des enseignants dont le rôle se réduit à l'accompagnement des élèves dans le processus d'apprentissage numérique.

Cette grande mécanique de l'éducation, voulue par l'extrême droite, propose des contenus d'apprentissage qui donnent la priorité à la mémorisation par rapport à la réflexion et la priorité à la connaissance des mécanismes et des faits par rapport à l'engagement critique. Cela conduit à une perte d'agentivité des élèves. Celle-ci est particulièrement constatée dans les systèmes éducatifs opérant un recours massif aux IA pour l'éducation. En perdant leurs capacités de réflexion critique, de création collective, de conscientisation des conséquences de leurs

actes collectifs et individuels, les élèves ne perçoivent plus les possibilités qu'ils ont de s'accomplir par des actions portant effet sur leur vie et sur le monde qui les entoure. L'agentivité, en permettant à chacun de façonner son existence, est cruciale pour le développement personnel et la construction collective. L'utilisation massive des systèmes d'IA pour l'éducation vient s'opposer à l'agentivité dans toutes ses dimensions : l'intentionnalité (les élèves ne trouvent plus le sens des actions), l'autonomie (les élèves perdent la liberté de faire des choix conformes à leurs valeurs et leurs intentions), l'adaptabilité (les élèves perdent leur capacité à modifier leur comportement en fonction des circonstances) et la responsabilisation (les élèves perdent la capacité à répondre leurs actes). Les technologies numériques pour l'éducation, en contenant la promesse de se substituer aux enseignants, conduisent à une forme de mécanisation de l'enseignement par les algorithmes, considérant les élèves comme étant extérieurs au processus d'apprentissage. En devenant des réceptacles de la connaissance plutôt que des acteurs de leur scolarité, les élèves ressentent la perte de leur agentivité. Face à une éducation conçue comme transmissive d'un héritage générationnel ne remportant pas l'adhésion de la jeunesse, beaucoup expriment leur désintérêt pour l'école et leur défiance vis-à-vis de l'institution scolaire. Les systèmes éducatifs des pays où l'extrême droite a été portée au pouvoir connaissent une désaffection se traduisant par l'émergence de formes d'apprentissage extérieures à l'institution scolaire. Redéfinir les apprentissages et leur évaluation en postulant le développement de l'agentivité de la jeunesse semble être une nécessité pour endiguer cette désaffection.

L'intelligence artificielle, dont il vient d'être question, ne constitue qu'un des avatars d'une évolution plus large et plus profonde des mentalités et des modes de vie : l'*hypermodernité*. Portée par la promotion de

l'individualisme néo-libéral, qui incite chacun à devenir « entrepreneur de soi-même », responsable de ses réussites et de ses échecs, de son bien-être, de sa santé et de son employabilité, l'hypermodernité est caractérisée par une accélération du temps, chacun se livrant à une recherche effrénée d'expériences et de produits nouveaux, d'activités de développement personnel, une démarche amplifiée par les réseaux sociaux et le commerce en ligne.

Les conséquences de ces évolutions sociétales sont profondes : un repli sur soi, une superficialité de la pensée, un désintérêt pour les problématiques collectives.

Tout ceci affecte de manière évidente les mentalités des jeunes générations, leurs modes de vie, mais aussi leurs attentes et leur rapport à l'École : une difficulté à maintenir l'attention, à investir des efforts durables, une quête d'expériences nouvelles, de situations ludiques, de satisfactions immédiates. L'intelligence artificielle participe à ce phénomène, promettant gain de temps et moindre effort.

Le système scolaire est tenté de s'adapter à l'hypermodernité : ludification des apprentissages, évitement d'exigences jugées trop démesurées, des investissements trop prolongés, recours systématique au numérique. L'intérêt porté au développement des compétences psychosociales est également symptomatique d'une tentative d'adaptation à l'hypermodernité.

L'École, plutôt que de suivre les tendances hypermodernes et de permettre aux élèves de s'y adapter, devrait plutôt leur montrer qu'une autre société et qu'un autre rapport au monde est possible : prendre son temps pour approfondir, cultiver des passions, penser collectif et intérêt général plutôt qu'individu et intérêt particulier.

Comment redéfinir les apprentissages et leur évaluation ?

La définition des attendus nationaux - les objectifs d'apprentissage détaillés par niveau et par domaines - fait l'objet de nombreux travaux universitaires et de recommandations de la part des organismes internationaux. Dans le prolongement de la réflexion initiée à la fin des années 1990 par l'UNESCO, l'OCDE et l'Union européenne ont, elles-aussi, fait des propositions de redéfinition des apprentissages. La réflexion de ces organismes est à la fois conceptuelle et opérationnelle : les objectifs d'apprentissage se définissent selon une finalité communément admise pour l'éducation. L'approche par compétences fait consensus. Il s'agit d'exprimer des capacités qui débordent largement la vision techniciste de l'éducation. Plusieurs référentiels de compétences supranationaux sont proposés par les organismes internationaux, couvrant les domaines de l'apprentissage des langues vivantes, de l'éducation à la citoyenneté, de l'éducation au développement durable, de l'apprentissage des compétences numériques ainsi que la démarche de socle commun de compétences en fin de scolarité obligatoire. Ceux de l'UNESCO contiennent volontairement, à parts égales, des objectifs d'apprentissage cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux. L'adoption des référentiels supranationaux par les systèmes éducatifs nationaux est variable. Certains sont transcrits en l'état ou avec des modifications mineures (apprentissage des langues vivantes, socle commun, compétences numériques) quand d'autres font l'objet de réticences, voire de blocage dans de nombreux pays (éducation à la citoyenneté, éducation au développement durable).

Les référentiels supranationaux sont des points d'appui très opérationnels pour la redéfinition des apprentissages

et de leur évaluation. De même, l'expérience des pays qui ont engagé une démarche de redéfinition de leurs attendus nationaux apporte des éclairages enrichissants.

Elaborer des référentiels par domaines de compétences

La démarche de conception des référentiels de compétences repose sur une approche systémique. Elle suppose de réunir des praticiens de terrain, des experts par domaines et des chercheurs afin de concevoir collectivement l'ensemble des attendus sous forme de capacités. La tâche est complexe au sens où il faut inscrire l'ensemble des apprentissages dans une vision globale et selon une finalité commune.

Initialement cantonnée aux organismes internationaux, la démarche de conception des référentiels de compétences arrive de plus en plus à l'échelon national. Beaucoup de systèmes éducatifs entendent concevoir eux-mêmes des attendus nationaux sous forme de référentiels de compétences tout en s'inscrivant dans l'esprit des propositions supranationales. La conception repose généralement sur la démarche de design pédagogique, servant aussi à la conception des situations d'apprentissage complexe.

Dans le cas de la France, la démarche de conception de référentiel de compétences est inexistante actuellement. Si on fait l'état des lieux de la transcription des référentiels supranationaux à l'échelon national, on constate que le référentiel européen des compétences numériques (DigComp) a été adopté en l'état sans modifications, que le référentiel d'apprentissage des langues vivantes (CECRL) a été adopté avec des modifications substantielles amenant le niveau central à définir les objets d'études sans laisser le libre choix aux enseignants, que le socle commun a été adopté pour partie seulement avec suppression de deux domaines de compétences, que le référentiel d'éducation à la citoyenneté de l'UNESCO a été ignoré, ainsi que celui

proposé par le Conseil de l'Europe, de même que le référentiel d'éducation au développement durable proposé par l'UNESCO. Dans les faits, il ne faut pas attendre de l'organe de conception des programmes scolaires français qu'il se lance dans la démarche de conception des référentiels de compétences. La culture professionnelle de ses membres est programmatique et non systémique. Ils n'ont pas ou peu de connaissances sur les compétences complexes. Pour autant, au sein de son système éducatif, la France dispose des ressources permettant d'envisager la conception de référentiels de compétences nationaux. De nombreux enseignants en posture de praticiens réflexifs, de nombreux experts par domaines, de nombreux chercheurs sont déjà rompus à la pratique du design pédagogique et sont en mesure de concevoir collectivement des référentiels de compétences par domaine, répondant aux enjeux éducatifs de ce siècle.

Le principal questionnement sur la conception de référentiels de compétences nationaux ne porte pas sur la capacité opérationnelle interne au système éducatif mais sur l'aspiration démocratique devant insuffler la démarche. Il s'agit de s'assurer que les référentiels de compétence répondent aux aspirations des élèves et de la société civile. Le débat sociétal sur la raison d'être de l'éducation semble être un préalable. L'expérience montre que les pays ayant conduit une redéfinition d'ampleur de leurs objectifs d'apprentissage, l'ont fait sur la base d'une vision partagée. La Constitutionnalisation de l'éducation, envisagée comme une protection face aux risques d'instrumentalisation, est une bonne opportunité pour ouvrir le débat sur la finalité de l'éducation. En complément, une loi organique définissant les objectifs d'apprentissage par niveau permet de définir les domaines de compétences donnant matière à la conception des référentiels de compétences associés.

Dans la logique systémique, les domaines de compétences viennent supplanter les disciplines d'enseignement. Basculer d'un fonctionnement disciplinaire à une approche par compétence conduit à un renversement des représentations associées à l'éducation. Celle-ci n'est plus envisagée comme une somme de connaissances et de savoirs disciplinaires à maîtriser mais comme un ensemble de compétences interconnectées à acquérir, regroupées par domaines. Ceux-ci ont fait leur apparition dans les systèmes éducatifs européens à partir de 2006, première tentative commune d'une approche globale de l'éducation par compétences. A chacun des domaines de compétences, correspondent des référentiels définissant les objectifs d'apprentissage en termes de compétences à acquérir. Celles-ci décrivent des capacités humaines intégrant des aspects cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux, allant bien au-delà de la simple technicité.

La définition des domaines de compétences n'est pas neutre, de ces derniers découlant les objectifs d'apprentissage. Reconnaître ou non, un domaine de compétences porte conséquences sur l'ensemble du système éducatif. Les débats font ressortir différents enjeux. L'UNESCO - et dans une moindre mesure le Conseil de l'Europe - pousse à la reconnaissance de l'éducation au développement durable (EDD) et de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) comme des domaines de compétences à part entière. Cette reconnaissance est timide. Peu des pays reconnaissent des référentiels de compétences EDD ou ECM dans leurs attendus nationaux malgré la déclaration commune de la plupart des dirigeants en 2015 en ce sens. La démarche STIM (Sciences, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) consistant à regrouper ces quatre champs dans un unique domaine de compétences se généralise en Europe et dans le monde, à l'exception notable de la France. De même, la démarche SVT (Sciences du Vivant et de la Terre) se développe

maintenant par compétences en intégrant les objectifs socio-émotionnels et comportementaux. Selon la même logique d'une approche globale par compétences, des domaines spécifiques permettent une approche intégrée des humanités et des arts et une approche intégrée de l'apprentissage des faits sociaux et de la construction collective incluant les compétences psychosociales.

Scinder les domaines STIM et SVT contient le risque d'un apprentissage de la conception technologique détachée des préoccupations pour la préservation du vivant. Les référentiels d'éducation au développement durable et d'éducation à la citoyenneté mondiale, qui sont intégralement transversaux, viennent compenser ce risque. Etant à dominante comportementale, ils permettent aux élèves d'interroger les valeurs et les principaux, afin d'ancrer leurs actions dans une éthique de la durabilité. L'apprentissage à l'école des Compétences psychosociales (CPS) est une revendication forte d'une partie de la société civile. L'Organisation Mondiale de la Santé a fait une recommandation en ce sens dès les années 1990. Dans les faits, les CPS sont partiellement intégrées aux référentiels ECM et EDD et peuvent faire l'objet de compléments décidés dans le cadre de l'autonomie pédagogique des établissements scolaires. Il en est de même pour l'apprentissage à l'école de l'Economie Sociale et Solidaire qui fait partie intégrante du référentiel EDD. Beaucoup d'élèves, de parents et de praticiens de l'éducation estiment qu'un des inconscients collectifs de l'école est la préparation des élèves au travail salarié sans ouverture à l'univers du travail coopératif dont l'importance est pourtant mise en avant par les recommandations répétées de l'UNESCO.

Une gouvernance démocratique de l'éducation suppose que les attendus nationaux - définis au travers des référentiels de compétences - relèvent du pouvoir législatif afin d'être l'expression de la volonté du peuple dans le respect d'une

logique d'intérêt général. Pour cela, une loi organique semble appropriée. Dans le processus législatif de définition des attendus nationaux, il paraît important que le travail parlementaire prenne appui sur une commission ad hoc d'experts qualifiés, incluant des représentants de la société civile et de la recherche universitaire. Ce travail peut faire expressément référence aux recommandations de l'UNESCO et du Parlement européen. La constitution d'une commission ad hoc suppose qu'il n'y ait pas d'organe permanent de conception des attendus nationaux. Cela se justifie par le fait que les attendus nationaux doivent être établis dans la durée – le principe de la révision décennale peut être posé – et qu'ils ne doivent pas être soumis à la pression de différents lobbys intérieurs ou extérieurs au système éducatif cherchant à faire prévaloir leurs intérêts privés – les attendus nationaux se déclinant en termes de moyens – au détriment de l'intérêt général. Pour s'extraire de toute influence des lobbys, la commission ad hoc peut prendre la forme d'une convention citoyenne pour l'éducation. L'expérience de la Convention citoyenne pour le Climat montre qu'une telle assemblée de citoyens est en mesure de construire un projet global cohérent, en lien avec les recommandations de la recherche tout en reflétant les aspirations du peuple. L'expérience montre aussi que les travaux de ce type de convention doivent être adossée à des dispositions législatives organiques, la confiance du peuple dans le respect des engagements du pouvoir exécutif étant fortement entamée.

Concevoir des modalités d'évaluation descriptive

Dans la logique de l'approche par compétences, il n'y pas possible de dissocier la conception des apprentissages de leurs modalités d'évaluation. Concrètement des échelles descriptives viennent préciser les niveaux d'acquisition des compétences exprimées en termes de capacités. Ces échelles descriptives font partie intégrante des référentiels

de compétences et détaillent ainsi les différents niveaux d'acquisition des compétences à chaque niveau pour l'ensemble du système éducatif.

L'évaluation descriptive permet de balayer le champ large des compétences, celles-ci présentant souvent un caractère complexe lorsque les aspects cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux sont mobilisés simultanément. Elle suppose de reconnaître les enseignants comme étant pleinement légitimes pour procéder à l'évaluation des compétences acquises par leurs élèves. Cette évaluation se fait de façon continue, tout au long de l'année scolaire, par des procédés variés qui vont de l'observation lors des mises en activité à l'évaluation des productions individuelles ou collectives, écrites ou orales.

L'évaluation descriptive offre la possibilité de procéder à l'évaluation interactive. Les élèves ayant connaissance des échelles descriptives associées à l'acquisition des compétences, ils sont en mesure de s'auto-évaluer. Pour les enseignants, l'évaluation interactive consiste à échanger avec les élèves sur leur positionnement individuel en termes d'auto-évaluation afin de le rectifier et d'accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage.

L'évaluation descriptive suppose la suppression de la notation chiffrée, la suppression du classement qui accompagne la notation chiffrée et la suppression de la diffusion du classement des élèves qui en résulte. Les seules références des élèves pour l'appréciation de leur niveau d'acquisition des apprentissages sont les échelles descriptives, sans comparaison avec les autres élèves. Les positionnements individuels mesurent les différents degrés d'acquisition des compétences dans les différents domaines. L'évaluation descriptive évite aux élèves de subir la pression évaluative inhérente à la comparaison dans la compétition. L'évaluation n'est pas envisagée comme un contrôle de connaissances ou de savoirs mais comme un

positionnement continu au regard de l'apprentissage de compétences.

En l'absence de notation chiffrée, la mesure quantitative des niveaux d'acquisition des compétences peut se faire sur la base d'un scoring. Un scoring global est attribué pour la maîtrise totale des compétences et décliné selon les domaines et sous-domaines de compétences. Le score individuel d'un élève reflète le niveau global d'acquisition nuancé par les scores respectifs dans chacun des domaines et sous-domaines. A titre d'exemple, avant une réforme récente entérinant le retour à la notation chiffrée, le diplôme national du brevet a longtemps été attribué – pendant une dizaine d'années – sur la base d'un scoring à 800 points répartis à hauteur de 100 points entre 8 domaines de compétences. De la même façon, les compétences numériques sont évaluées – de la 3ème au niveau Master 2 - sur la base d'un scoring à 1 000 points répartis à hauteur de 200 points entre les 5 domaines de compétences numériques.

L'approche par compétences suppose que la certification des acquis en fin de cycle repose sur les enseignants et non sur des épreuves certificatives qui ne sont pas en mesure d'appréhender la complexité des compétences acquises. Cela signifie qu'il n'y a aucune épreuve finale écrite ou orale organisée par les autorités éducatives. La certification s'effectue collégialement par les enseignants au sein des établissements scolaires à partir de l'ensemble des évaluations réalisées. Ces évaluations incluent les travaux individuels et de groupes ainsi que les observations lors des mises en activité.

Les pratiques d'évaluation descriptive sont déjà présentes, pour partie, dans le système éducatif français. Ce sont des réalités dans les écoles maternelles et primaires, dans les lycées professionnels ainsi que dans les collèges qui ont basculés dans l'approche par compétences. A contrario, ces pratiques sont embryonnaires ou inexistantes dans la

majorité des lycées généraux et technologiques ainsi que dans une partie des collèges ayant conservé la notation chiffrée (à l'exception de l'évaluation des compétences numériques reposant sur un test de scoring). Du côté des élèves, subissant la pression évaluative, les revendications sont fortes pour basculer vers des modalités d'évaluation descriptives, ce qui est cohérent avec la volonté de basculer les attendus nationaux selon une approche par compétences. Beaucoup de lycées ou de collèges ayant une culture professionnelle de la notation chiffrée sont amenés à mettre en place des modalités alternatives spécifiques d'évaluation descriptive pour les élèves donnant des signes de refus scolaire anxieux et ne supportant plus le classement généralisé. De la même façon, beaucoup d'enseignants, impliqués dans l'ouverture internationale de leur établissement scolaire, découvrent que les modalités d'évaluation descriptive ont tendance à se généraliser à l'étranger. Tous ces éléments attestent que ces modalités d'évaluation imprègnent progressivement la culture professionnelle des enseignants français, à l'instar de leurs homologues étrangers.

Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages

La pédagogie active consiste à mettre les élèves au cœur des apprentissages en les rendant acteurs du processus. En pédagogie active, les élèves sont amenés à faire par eux-mêmes. Ils sont amenés à définir des sujets d'études ou des projets d'actions, à problématiser, à effectuer des recherches documentaires, à définir des activités, à ajuster selon le contexte, à produire des documents, à soutenir oralement, à partager un retour d'expérience, etc. Cette approche peut se décliner à tous les niveaux de la scolarité. Concrètement, la pédagogie active prend la forme d'une pédagogie de projet orientée vers l'action. Il s'agit de mener collectivement des projets dont la finalité est l'action. Les projets sont construits à l'échelle d'un groupe d'élèves.

Dans une même classe, plusieurs projets impliquent différents groupes d'élèves. La construction collective permet de développer les pratiques coopératives et d'activer la dimension sociale du processus d'apprentissage faisant que les élèves apprennent les uns des autres. Ainsi, les projets de pédagogie active sont des situations d'apprentissage complexes pour lesquelles les élèves doivent mobiliser de nombreux savoirs et connaissances, ainsi que de nombreuses compétences dans leurs dimensions cognitives, socio-émotionnelles et comportementales. Mobiliser les compétences en faveur d'un projet concret, que les élèves ont choisi, donne sens aux apprentissages.

Les projets menés de façon active ne concernent qu'une partie du temps scolaire. Selon les niveaux, il est consacré entre 2 et 4 heures hebdomadaire aux projets des élèves, ce qui représente entre 72 et 144 heures annuelles. La récurrence hebdomadaire permet de faire le lien avec les autres apprentissages. Sur une année scolaire, il est possible de mener un ou plusieurs projets d'élèves. Les arbitrages s'effectuent en concertation. En primaire, les élèves mènent généralement plusieurs petits projets. Dans le secondaire, les projets sont plus longs. En lycée, il est fréquent de voir des projets à l'année.

Par essence, la pédagogie active n'est pas compatible avec la logique programmatique. Il n'est pas possible de programmer des activités pédagogiques dont les contenus, dépendant des choix conjoints des équipes pédagogiques et des élèves, se construisent au fur et à mesure que les projets se déroulent. Les approches de pédagogies actives, peu compatibles avec une vision standardisée de l'éducation, sont donc généralement absentes des programmes scolaires. A l'inverse, elles sont présentes dans les référentiels de compétences au travers des recommandations pédagogiques. Les référentiels d'éducation à la citoyenneté mondiale et d'éducation au

développement durable, notamment, contiennent de nombreux exemples de projets en proposant des thèmes sur des formats pédagogiques largement éprouvés : jeux de rôles, Parlement des élèves, dessins du futur d'un territoire, défis citoyens, enquêtes locales, fresques, cartographies des controverses, entrepreneuriat durable et citoyen, journées à thème, etc. Pour les concepteurs de ces référentiels, la citoyenneté comme le développement durable ne peuvent s'acquérir que par la pratique, de façon collective avec un ancrage concret dans les réalités du territoire. Ces formats pédagogiques sont plus ou moins ouverts. Les fresques reposent sur des scénarios pédagogiques donnant une marge de créativité limitée aux élèves quand la démarche d'entrepreneuriat durable et citoyen donne lieu à une très grande variété de projets.

Dans le système éducatif français, les pratiques de pédagogie active sont disparates. Portées par les réseaux pédagogiques, elles concernent la réalité de nombreuses écoles primaires. En lycées professionnels, la pédagogie active fait partie de la culture professionnelle. A l'inverse, les pratiques de pédagogie active semblent résiduelles en collège et en lycée. Sans obligation réglementaire, elles se développent selon le bon vouloir des enseignants sur des moyens horaires limités. De nombreux partenaires éducatifs associatifs favorisent la diffusion de ces pratiques dans le second degré.

Au 21ème siècle, généraliser les pratiques de pédagogie active à l'ensemble du système éducatif devient une priorité pour donner du sens aux apprentissages et permettre l'acquisition des compétences complexes comprenant un important volet humain. Il n'a que par l'action que les élèves peuvent éprouver la connaissance de soi, la compréhension et le respect d'autrui, la compréhension des systèmes de valeurs et des principes d'action, la compréhension des procédés d'intelligence collective, l'importance du respect des règles de vie en société, la

richesse de la coopération, les mécanismes de la créativité, etc. Cela suppose de proposer des mises en situations concrètes, ancrées dans leur réalité et suscitant des interactions avec les autres. A l'échelle d'un pays, le coût social de l'absence de pédagogie active est énorme. Quand les élèves n'ont pas acquis les compétences leur permettant de devenir des citoyens éclairés et actifs, quand ils n'ont pas acquis les compétences leur permettant de construire collectivement un avenir durable, la société dans son ensemble en subit les conséquences en termes d'incivilités grandissantes, de replis sur soi, de logiques individualistes grandissantes, de développement non soutenable, de destruction du vivant. Lorsque l'école ne remplit pas son rôle d'apprentissage du vivre ensemble, lorsqu'elle ne promeut pas une vision commune portée par l'intérêt général, c'est la société toute entière qui a tendance à se désagréger.

Concrètement, la pédagogie active ne peut pas être mise en œuvre sans accorder l'autonomie pédagogique aux établissements scolaires. Lorsque c'est le cas, une partie du volume des moyens horaires non fléchés est consacrée aux projets des élèves. Il appartient aux établissements de définir plus précisément cette répartition ainsi que les contenus des projets et les approches pédagogiques retenues. Pour que les élèves deviennent davantage acteurs de leurs apprentissages, il conviendrait de leur donner une part décisionnelle plus importante à l'échelle des établissements scolaires. Pour cela, leur représentativité au Conseil d'administration – organe de délibérations des établissements scolaires – devrait être plus significative en portant leur nombre de siège à égalité avec ceux des enseignants et ceux des parents. Dans leur fonctionnement, les établissements scolaires deviendraient des modèles de décisions collectives.

Impliquer les élèves afin qu'ils deviennent acteurs de leur scolarité est particulièrement important pour les élèves à

besoins particuliers. En France, la conception de l'école inclusive est très procédurale. La confiance n'est accordée ni aux enseignants, ni aux accompagnants, ni aux élèves, pour construire des activités d'apprentissage spécifiques adaptées aux besoins de chaque élève. Il convient de remplacer l'approche administrative de l'école inclusive par une approche pédagogique en accordant l'autonomie pédagogique aux établissements scolaires dans l'utilisation des moyens dédiés à l'école inclusive afin de construire des parcours spécifiques plaçant les élèves au cœur des apprentissages.

Supprimer les paliers d'orientation

Lorsque les établissements scolaires sont envisagés selon une approche territoriale, il n'y a pas de sens à maintenir les paliers d'orientation. Les écoles, collèges et lycées sont considérés comme les lieux du service public d'éducation de proximité. Les élèves apprennent à vivre ensemble, à se construire ensemble en s'enrichissant de leur diversité sociale et culturelle. Les apprentissages se déclinent concrètement selon les contextes spécifiques induits par la réalité des territoires. Le droit à l'éducation se traduit concrètement par le droit à la scolarisation dans l'établissement de rattachement de son territoire, - découpé en différents secteurs scolaires selon les niveaux de scolarisation - favorisant la diversité et la mixité sociale.

Cette approche territoriale est une réalité scolaire pour la grande majorité des élèves, leurs parents faisant le choix de jouer le jeu républicain de la diversité sociale et culturelle sans entrer dans une logique de contournement de la carte scolaire. Concrètement, les élèves du premier degré sont très majoritairement scolarisés dans leur école de secteur. Les collégiens et les lycéens technologiques et généraux sont majoritairement scolarisés dans leur établissement de secteur. Cela reflète l'exercice de leur droit à l'éducation et

de l'obligation qui incombe aux établissements scolaires vis-à-vis de la population scolaire de leur territoire.

Jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire en collège, il n'y a pas de palier d'orientation scolaire. Les élèves poursuivent normalement leur scolarité dans leur établissement de secteur. Pour la scolarité du second degré, les paliers d'orientation apparaissent en fin de troisième et en fin de seconde générale et technologique. Les modalités des décisions d'orientation sont différentes selon les paliers. Le palier de fin de troisième est un palier de sélection. Les collégiens vont majoritairement poursuivre leur scolarité en lycée général et technologique (entre deux tiers et trois quarts selon les collèges), la plupart dans leur lycée de secteur. Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'une orientation mais de l'exercice naturel du droit à l'éducation. Les élèves qui ne poursuivent pas dans leur lycée de secteur relèvent de deux catégories : ceux qui souhaitent poursuivre dans la voie professionnelle et ceux qui souhaitent contourner leur lycée de secteur. Dans le premier cas, l'accompagnement à l'orientation se construit au collège mais ce sont les autorités éducatives qui régulent les accès par des procédures d'affectation. Dans le second cas, le contournement du lycée de secteur est rendu possible par l'état de la réglementation qui autorise et encadre par des procédures les dérogations vers des établissements publics autres que celui de secteur et qui autorise la liberté de scolarisation vers des établissements privés pourtant financés majoritairement pas l'état et devant normalement relever des obligations de service public. Le palier d'orientation de fin de seconde générale et technologique est lui aussi un palier de sélection régulé conjointement par les établissements scolaires pour l'orientation en filière générale et par les autorités éducatives pour l'affectation dans les sections technologiques contingentées.

Les paliers d'orientation reflètent une vision élitiste de l'éducation et la volonté affichée de pratiquer une sélection

scolaire arbitrée par les autorités éducatives. Ces pratiques traduisent une vision restrictive des apprentissages, limitée à leur technicité évaluée par les examens, ce qui induit une compétition pour aller dans les classes, les filières et les établissements affichés comme étant les plus porteurs pour l'apprentissage de ces technicités en occultant le volet foncièrement humain de l'éducation et des apprentissages. Dans un contexte où la technique devient majoritairement déléguée aux machines, ou l'intelligence artificielle est en passe de remplacer une partie des emplois tertiaires qualifiés, cette compétition n'a plus de sens. A contrario, l'approche territoriale de l'éducation permet de montrer les besoins concrets de savoir-faire pour le développement durable et inclusif des territoires, ce qui tend à inverser la hiérarchie implicite des savoirs faire et des compétences. Supprimer les paliers d'orientation pendant la scolarité du second degré consiste à supprimer le diplôme national du brevet en fin de collège – qui n'a plus de raison d'être lorsque les apprentissages sont évalués par les enseignants selon des modalités d'évaluation descriptive – et à supprimer toutes les possibilités dérogatoires aux établissements de secteur dans le respect de la logique territoriale de service public de proximité. Les établissements privés sous contrats financés par l'état relèvent alors du fonctionnement général. Ils ne disposent plus de la liberté de scolarisation et sont tenus de remplir les obligations de service public vis-à-vis de la population scolaire de leur secteur. Les modalités de sélection scolaire au travers des procédures d'affectation pilotées par les autorités éducatives disparaissent elles-aussi. Les arbitrages se font de gré à gré entre établissements scolaires lorsqu'il s'agit d'envisager une poursuite de scolarité en lycée professionnel ou lorsqu'il s'agit de répondre à une demande de dérogation de la carte scolaire justifiée par un contexte spécifique.

La suppression des paliers d'orientation permet de sortir de la logique sélective. Le système scolaire n'est plus une machine à trier, encourageant la compétition scolaire sur la base de savoirs et savoirs faire déconnectés des réalités humaines et de enjeux sociétaux, mais se charge d'accompagner chaque élève dans ses apprentissages sans porter de jugement de valeur et en sortant de l'assignation sociale. La suppression des paliers d'orientation permet aussi d'éviter les détours bureaucratiques liés à la lourdeur des procédures d'affectation et à la lourdeur des examens, dont le coût est vertigineux au regard des heures consacrées à l'application des procédures au détriment du temps consacré à la pédagogie.

La suppression des paliers d'orientation ne peut pas se faire sans autonomie pédagogique pour les établissements scolaires. Pour les élèves en attente de place dans les formations professionnelles, les collèges comme les lycées doivent être en mesure de proposer des contenus spécifiques valorisant des compétences qui favoriseront une orientation future.

Pour une reconnaissance qualitative des pratiques pédagogiques

Pourquoi reconnaître qualitativement les pratiques pédagogiques ?

Lorsque les pratiques pédagogiques sont majoritairement dictées par les autorités centrales, celles-ci cherchent à contrôler leur bonne application au travers d'outils numériques permettant de généraliser des procédés de mesure quantitative. La reconnaissance des pratiques de terrain n'est pas envisagée. Il n'y a pas de stimulation de la créativité des enseignants. Seule compte la performance, entendue comme la capacité à appliquer les prescriptions centrales, sans questionnement sur leur pertinence éducative. Une telle approche, focalisée sur les indicateurs chiffrés, conduit à une baisse généralisée de la qualité de l'éducation. En ne donnant pas l'initiative aux enseignants, en ne reconnaissant pas leur créativité, le système éducatif se prive de ce qui constitue sa principale richesse. Ne sont valorisés que les personnels performants dans leur aptitude à appliquer ou faire appliquer les prescriptions centrales. Le système bascule alors dans le cercle vicieux de la moindre pertinence éducative.

Sortir de l'évaluation individuelle des enseignants

En France, les enseignants sont considérés comme des exécutants. Leur activité professionnelle est largement formalisée au travers des programmes scolaires qu'ils sont tenus d'appliquer. Ceux-ci détaillent les contenus d'apprentissage, les thèmes abordés, les approches pédagogiques utilisées, les méthodes employées. La stratégie éducative - entendue comme la capacité à

répondre aux problématiques éducatives auxquelles le système éducatif est confronté - est pas ou peu présente dans les programmes scolaires, conçus de manière exclusivement descendante. Lorsque la gouvernance est hiérarchique fonctionnelle, la réponse aux problématiques éducatives est la prérogative des autorités centrales qui édictent des circulaires sans grande cohérence les unes avec les autres. La multiplication des problématiques, liées à la complexité croissante de l'éducation due à un environnement scolaire en constante mutation, conduisent à une production administrative effrénée et un empilement de circulaires venant préciser des aspects particuliers de l'activité professionnelle des enseignants censées apporter des réponses au harcèlement scolaire, au mal-être de la jeunesse, au décrochage scolaire, aux refus scolaires anxieux, à la désinformation en ligne, aux difficultés d'apprentissage, à l'addiction aux écrans, aux inégalités de genre, à la détérioration du climat scolaire, aux cyberviolences, etc. Cette production administrative ne produit pas d'effets sensibles amenant à modifier les pratiques professionnelles dans le sens d'une adaptation pertinente aux problématiques éducatives. Conçues selon des approches fonctionnelles cloisonnées, sans connaissance du terrain, les circulaires apparaissent hors sol aux yeux des praticiens de l'éducation et n'emportent pas leur adhésion. Surtout, les circulaires administratives ne sont pas assorties de moyens spécifiques se traduisant par un volume horaire dédié face aux élèves. Certaines missions spécifiques apparaissent, donnant lieu à une rémunération forfaitaire bien souvent symbolique au regard du travail qu'elles engendrent. Les établissements scolaires ont ainsi vu fleurir un certain nombre de référents imposés par les autorités centrales : référent harcèlement, référent décrochage, référent égalité filles-garçons, référent santé mentale, référent numérique, etc. Ces référents, dont la rémunération forfaitaire est définie par

les autorités centrales, viennent supplanter les missions précédemment définies à l'échelle des établissements scolaires : ouverture culturelle, ouverture internationale, liens avec les partenaires éducatifs locaux, etc.

Dans ce contexte de formalisation extrême de l'activité professionnelle, l'évaluation des enseignants, conçue de façon individuelle, est envisagée comme un contrôle de conformité. Relevant initialement de la prérogative exclusive du corps d'inspection, l'évaluation des enseignants est maintenant partagée avec les personnels de direction. Les référentiels d'évaluation individuelle des enseignants comprennent ainsi des items pédagogiques, réservés aux inspecteurs, et des items d'engagement dans les missions administratives, réservés aux personnels de direction. A l'exception de quelques postes profilés, l'évaluation individuelle des enseignants est sans effet sur leur mutation, celle-ci obéissant, pour la grande majorité des postes, à des règles strictes de cumul de points d'ancienneté. A l'inverse, cette évaluation a des effets sur leur niveau de rémunération. Après application de quotas par disciplines, les 30% d'enseignants les mieux évalués bénéficient d'une valorisation de leur rémunération portant ses effets sur l'ensemble de leur carrière quand les 70% restant se savent condamnés à stagner au bas de l'échelle indiciaire. Passés leur première évaluation, donnant la mesure de leur niveau de rémunération, les enseignants n'attendent pas grand-chose de leur évaluation individuelle. Pour la grande majorité, stagnant au bas de l'échelle de rémunération, celle-ci produit l'effet inverse d'un levier de reconnaissance de l'investissement professionnel en générant une constante macabre de 70% des effectifs enseignants déconsidérés par le système.

L'évaluation individuelle des enseignants est une spécificité bien française. En Europe, les autres systèmes éducatifs ont basculé vers un système d'évaluation collective, sous l'impulsion d'une recommandation du

Parlement européen. La volonté principale est de lutter contre l'individualisme pédagogique en valorisant l'activité des collectifs de travail au sein des établissements scolaires. Cela suppose de sortir du formalisme excessif de l'activité professionnelle des enseignants en accordant l'autonomie pédagogique aux établissements scolaires et en s'assurant que les enseignants s'en emparent au travers d'une évaluation périodique portant sur la construction pédagogique collective. Les programmes scolaires laissent ainsi la place à des référentiels de compétences, beaucoup plus ouverts à l'initiative des enseignants. Le contrôle de conformité sous forme d'évaluation individuelle est supprimé. L'évaluation collective devient un outil de reconnaissance de l'investissement professionnel et de valorisation de la créativité pédagogique. Cette approche de l'évaluation de l'activité professionnelle des enseignants, recommandée à partir de 2001, s'est progressivement diffusée en Europe dans les années qui suivirent. En 2009, l'ensemble des pays d'Europe avaient basculé vers un système de reconnaissance collective en supprimant définitivement les évaluations individuelles, à l'exception notable de la France.

De nos jours, l'évaluation individuelle des enseignants est devenue un marqueur de l'extrême droite. A l'échelle européenne et mondiale, l'ensemble des partis d'extrême droite prône une vision très autoritaire de l'éducation reposant sur une gouvernance hiérarchique prescriptive et un retour au contrôle de conformité généralisé. Le premier pays à ouvrir la voie au retour de l'autoritarisme a été la Hongrie de Viktor Orbán. En quelques années, le Fidesz au pouvoir en Hongrie a supprimé toute l'autonomie pédagogique des établissements scolaires, rétabli les programmes scolaires – partiellement instrumentalisés - et rétabli les évaluations individuelles, envisagées comme un contrôle de conformité à la prescription centrale. Le « laboratoire » hongrois est ainsi donné en exemple par les

extrêmes droites de tous les pays. La vision monolithique, mécaniste et centralisée de l'éducation permet de garantir une emprise forte et une prise de contrôle du système éducatif.

Sortir de l'évaluation individuelle des enseignants devient une urgence en France, à l'heure où de nombreux hauts dirigeants de l'éducation proposent de confier cette évaluation aux seuls personnels de direction. Permettre le contrôle strict de l'activité professionnelles des enseignants par l'encadrement hiérarchique, est le moyen privilégié par les dirigeants d'extrême droite, soucieux d'asseoir leur vision de l'éducation par le renforcement de l'autoritarisme hiérarchique.

Revenir à une approche humaine de l'éducation

L'obsession de l'emprise et du contrôle sur le système éducatif amène les autorités centrales à développer les procédés de mesure par des indicateurs chiffrés en remplacement des appréciations qualitatives. Selon une approche purement fonctionnelle, une batterie d'indicateurs de la performance éducative est mise en place afin d'effectuer des mesures à tous les endroits du système éducatif. La performance - entendue comme la capacité à appliquer les prescriptions centrales - est ainsi mesurée à l'échelle des établissements scolaires, des départements, des académies selon une logique implicite de comparaison qui s'applique aux personnels. Les indicateurs de mesure sont là pour attester que certains enseignants, certains personnels de direction sont plus performants que d'autres, il convient donc de les valoriser par une rétribution supplémentaire et de favoriser leur promotion expresse.

La généralisation de la gouvernance de la donnée par la donnée conduit à donner de la valeur à ce qui est mesuré et non à mesurer ce qui a de la valeur pour un système éducatif : la pertinence de l'activité pédagogique. L'objectif recherché n'est pas la pertinence mais le contrôle du

système éducatif. La mesure de la performance permet de faire basculer un système éducatif d'une bureaucratie molle à une bureaucratie autoritaire dans laquelle les prescriptions doivent nécessairement être suivie d'effets. La donnée tient alors une place centrale. Elle devient la référence de tout le système éducatif permettant de renforcer son caractère compétitif et d'instaurer le culte de la performance et les mécanismes d'autosatisfaction qui l'accompagnent. Le contrôle de conformité à la norme scolaire définie par l'autorité centrale instaure une mécanique scolaire où chacun devient un simple exécutant de la pensée éducative définie au niveau central. Les outils numériques sont d'une grande aide pour imposer cette vision de l'éducation. Ils entérinent la primauté de la technicité sur le sens de l'action, la prééminence de l'approche individuelle sur l'action collective, la généralisation des procédures au détriment du libre arbitre. Ils favorisent surtout la captation des données d'éducation des élèves permettant d'instaurer des procédés d'évaluation par la mesure à très grande échelle.

Lorsque l'obsession de la mesure imprègne la culture professionnelle des acteurs de l'éducation, l'évaluation est essentiellement quantitative et non qualitative. Evaluer ne signifie plus porter une appréciation sur un travail scolaire mais effectuer une mesure de conformité à un attendu normatif. Si la mesure permet d'objectiver l'évaluation, elle n'en est qu'un aspect et ne peut pas se substituer à une démarche humaine, interactive, conduisant à qualifier un travail scolaire par des attributs permettant de refléter le niveau des acquis dans la complexité des apprentissages. L'obsession de la mesure renforce ainsi la déshumanisation de l'éducation. Les apprentissages sont réduits à leur composante techniciste – la seule se prêtant aisément à la mesure –, les acquis sont envisagés au regard de la reproduction de schèmes de pensée, l'intelligence collective est ignorée.

La prééminence de la vision techniciste de l'éducation a réussi le tour de force permettant de focaliser l'éducation sur les fondamentaux en occultant totalement la question du sens. Pour les élèves, il s'agit d'apprendre les fondamentaux pour les fondamentaux et non comme support de l'apprentissage de compétences complexes. Après plusieurs décennies dédiées à l'apprentissage de la complexité, le tournant du « fondamentalisme éducatif » caractérisé par le retour aux fondamentaux technicistes et le recours à la pédagogie scriptée pour les acquérir marque une véritable régression. Le service public est en passe de devenir une machine éducative où les élèves apprennent des procédures techniques selon des approches pédagogiques qui sont elles-mêmes procédurales. La déshumanisation est totale. Les êtres humains, élèves comme enseignants, ressemblent à des robots que l'on cherche à programmer pour des tâches, parfois compliquées, mais pour lesquelles il n'est pas demandé de faire preuve de discernement.

Revenir à une approche humaine de l'éducation suppose de revenir à une approche qualitative en supprimant les indicateurs de mesure centralisés. La mesure, venant à l'appui des appréciations des enseignants, est laissée à la libre initiative de ces derniers. Dans un contexte où les apprentissages ne se limitent pas à une dimension techniciste mais englobent de façon indissociable des objectifs cognitifs, socio-émotionnels et comportementaux, la primauté est donnée au volet humain de l'éducation. L'évaluation repose alors nécessairement, de façon exclusive, sur les enseignants, sans délégation aux outils numériques. Les appréciations qu'ils portent reflètent les qualités humaines des élèves, leur créativité, leur capacité à s'ouvrir au monde et à interagir avec les autres, à aborder les problèmes de façon systémique, autant que leurs capacités cognitives de compréhension des phénomènes. Les procédés de l'intelligence collective, vecteurs du

développement harmonieux de l'humanité dans le respect de la planète et du vivant, deviennent alors l'essence des apprentissages.

Donner davantage de pertinence aux activités d'apprentissage

Dans la logique transmissive des programmes scolaires français, les activités d'apprentissage sont très majoritairement des séquences courtes permettant aux élèves de reproduire des méthodes, des techniques, des modes de raisonnement, des schèmes de pensée. Sans lien concret les unes avec les autres, ces activités ne permettent pas aux élèves de percevoir un sens global à leurs apprentissages et d'entrevoir une déclinaison opérationnelle à leurs acquis. Lorsque les programmes scolaires formalisent à l'extrême les apprentissages en ne donnant aucune marge de manœuvre aux enseignants chargés de les exécuter, en ne donnant aucun rôle aux élèves placés en posture passive, la logique dominante est celle de la reproduction. L'éducation est conçue comme étant chargée de transmettre aux élèves, en héritage, l'état de la connaissance et des savoirs. Ces derniers sont envisagés comme un legs générationnel. L'approche disciplinaire favorisant le morcellement des apprentissages, le legs générationnel prend alors la forme d'une somme de connaissances, de techniques, de méthodes et de procédés, entièrement contenus dans les programmes scolaires. Les élèves qui réussissent sont ceux qui arrivent le mieux à ingurgiter cette somme sans poser de regard critique et sans manifester de velléités alternatives aux apprentissages institutionnels.

En France, l'approche transmissive a été renforcée, ces dernières années, par les pratiques de l'enseignement explicite qui se sont imposées au sein de l'institution scolaire. L'enseignement explicite est un courant de pensée qui ne repose sur aucune démarche scientifique, aucun

protocole validé de recherche-action. Ce courant de pensée revendique sa légitimité par les « données probantes ». Les résultats obtenus au travers des batteries d'indicateurs de mesure permettraient de justifier la pertinence de cette approche et de délégitimer toutes les autres. Le raisonnement est fallacieux puisque les mesures obtenues par ces indicateurs ne portent que sur des aspects techniques de l'apprentissage, occultant totalement leur caractère complexe dès lors qu'on considère que les aspects socio-émotionnels et comportementaux font partie intégrante des objectifs de l'éducation. Fort des « preuves » apportées par les données, l'enseignement explicite s'est imposé en toute puissance et avec arrogance, justifiant le fait de ne pas accorder la liberté pédagogique aux enseignants puisqu'ils ne sont pas en mesure de choisir les méthodes adaptées, celles qui permettent aux élèves de maîtriser les apprentissages techniques.

Avec l'enseignement explicite, la pédagogie est devenue scriptée (les enseignants doivent suivre des scripts), l'acte pédagogique est réduit à une simple exécution technique. L'enseignement devient une machine procédurale où les enseignants, devenus des exécutants, sont délégitimés dans leur capacité de réflexion et dépossédés de leur capacité à construire eux-mêmes leurs séquences pédagogiques. Concrètement, les « scripts » de l'enseignement explicite sont un cocktail composé d'une très grande dose de pédagogie transmissive, agrémentée d'exercices d'application d'inspiration comportementaliste et d'une note de cognitivisme au travers de démarches de raisonnement. C'est un retour à une vision très descendante de l'éducation dans laquelle l'enseignant détient le savoir et le transmet aux élèves, à ceci près que celui-ci est dépossédé de son savoir-faire didactique puisque les procédures éducatives sont maintenant scriptées.

Sans surprise, l'enseignement explicite occulte totalement les volets socio-constructivistes et connectivistes de l'apprentissage. Les tenants de ce courant de pensée font sortir du champ de l'éducation la créativité, la réflexion critique, la coopération, la prise en compte des émotions, le fondement des comportements sur les valeurs humaines, les procédés d'intelligence collective, l'analyse systémique, etc. A aucun moment, il est envisagé que l'apprentissage puisse se construire par la coopération entre élèves. A aucun moment, il est envisagé que la coopération et les interactions avec autrui puissent faire l'objet de l'apprentissage. Il ne semble pas exagérer de voir dans l'enseignement explicite une forme d'idéologie réduisant le champ large de l'éducation aux simples fondamentaux, les élèves à une somme d'individus isolés les uns des autres et les enseignants à de simples exécutants. En expurgeant tout ce qui a trait à l'action collective, que ce soit celle des élèves quand ils coopèrent pour les apprentissages ou celle des enseignants quand ils mutualisent leurs pratiques, l'idéologie de l'enseignement explicite est devenue un des principaux marqueurs de l'extrême droite.

Au 21ème, il semble naturel d'interroger la pertinence de l'approche transmissive en éducation et la logique de reproduction qui en résulte. Est-il pertinent d'apprendre aux élèves de reproduire les façons de faire et de penser des générations précédentes ? Dans un contexte où les pratiques humaines sont génératrices d'inégalités, de destruction du vivant et de réduction des conditions d'habitabilité à maints endroits de notre planète, le modèle éducatif de la reproduction est fortement décrié. L'UNESCO appelle à réinventer le futur de l'humanité à partir d'un nouveau contrat social pour l'éducation. Il s'agit de partir de l'intérêt général de l'humanité - la préservation de la planète et du vivant, la lutte contre les inégalités sociales, l'apprentissage du vivre ensemble – pour construire des apprentissages reliés les uns avec les autres autour d'un

sens commun, de valeurs communes et de principes d'action communs. Une telle approche amène à construire de nouvelles activités d'apprentissage, plus globales, en lien avec les enjeux du 21ème siècle, suscitant l'intelligence collective et la créativité des élèves.

Il devient urgent de donner davantage de pertinence aux activités d'apprentissage en stimulant la créativité des enseignants. Les activités d'apprentissage complexes n'entrant pas dans la logique programmatique, ceux-ci ont une part active dans leur conception et leur diffusion au sein du système éducatif. La logique est horizontale. La culture professionnelle est celle de la communauté. Les activités d'apprentissage créées par les enseignants sont des ressources éducatives, librement diffusables, adaptables, transposables par les autres. Les bonnes pratiques se généralisent par la mutualisation entre pairs.

Permettre la diversité des approches pédagogiques

L'approche monolithique de l'éducation centralisée génère un coût scolaire exorbitant. A l'échelle d'un système éducatif, le coût scolaire représente la somme du temps scolaire consacré à des activités qui ne sont pas ou peu pertinentes. La pertinence d'une activité d'apprentissage revêt deux dimensions. La première concerne les objectifs visés. A cet égard, beaucoup de pays ont redéfini leurs attendus nationaux dans le sens de la pertinence de l'éducation au regard des enjeux du 21ème siècle.

La deuxième dimension a trait aux approches pédagogiques. Le respect du principe de la liberté pédagogique des enseignants voudrait qu'ils puissent eux-mêmes choisir les approches pédagogiques qu'ils souhaitent utiliser parmi la grande variété des pratiques pédagogiques reconnues par les pairs et validées par la recherche. Les théories de l'apprentissage ont montré que les chemins permettant d'accéder aux savoirs et à la maîtrise des compétences sont nombreux, qu'ils diffèrent

d'un élève à l'autre, d'un objectif d'apprentissage à l'autre, d'un contexte d'apprentissage à l'autre. Aussi, la meilleure façon de choisir au mieux les méthodes pédagogiques adaptées est d'en écarter aucune, de varier les approches et de faire confiance aux enseignants en reconnaissant qu'ils sont les plus compétents dans ce domaine du fait de leur connaissance aigüe de leurs élèves et du contexte spécifique d'enseignement. Tel est le principe de la liberté pédagogique. Il donne lieu à la construction de situations d'apprentissage complexes où se mêlent les approches transmissive (l'enseignant transmet le savoir selon une approche descendante), comportementaliste (les élèves s'entraînent par des exercices répétitifs et progressifs), cognitiviste (les élèves apprennent à traiter des informations pour résoudre des problèmes), socioconstructiviste (les élèves réorganisent leurs constructions mentales par l'interaction avec les autres), connectiviste (les élèves établissent des connexions vers des processus d'auto-apprentissage des connaissances qui sont, par essence, dynamiques). Cette pluralité d'approches au cours d'une même situation d'enseignement permet d'activer tous les procédés de l'apprentissage.

En l'absence de liberté pédagogique, les enseignants doivent appliquer l'approche pédagogique prescrite par les autorités éducatives. Concrètement, les programmes scolaires prescrivent une forme de morcellement des approches pédagogiques, en adéquation avec le morcellement des apprentissages. En contexte d'éducation complexe, retenir et imposer une approche pédagogique consiste à écarter toutes les autres. La perte de variété induite par cette approche monolithique génère un coût scolaire important pour les élèves dont les apprentissages auraient été facilités en variant les approches. Un système scolaire centralisé subit l'effet parc. Le coût scolaire, déjà important à l'échelle d'un établissement scolaire est

décuplé par la généralisation à l'ensemble des établissements scolaires.

En France, il devient urgent de permettre la diversité des approches pédagogiques en instaurant le principe de la liberté pédagogique. Cela suppose de reconnaître pleinement les enseignants pour ce qu'ils sont : des ingénieurs pédagogiques capables de construire des activités d'apprentissage complexes en variant les approches pour les adapter aux contextes.

Comment reconnaître qualitativement les pratiques pédagogiques ?

Appuyés par les travaux de la recherche universitaire, les organismes internationaux (l'UNESCO, le Parlement européen et dans une moindre mesure l'OCDE) ont diffusé des recommandations permettant d'aboutir à une éducation de qualité. La démarche qualitative repose sur une vision commune et une implication de tous les acteurs de l'éducation, au premier rang desquels les enseignants tiennent une place privilégiée.

Le basculement de nombreux systèmes éducatifs vers une éducation de qualité apporte des expériences riches d'enseignement. L'éducation est de qualité lorsqu'elle place les élèves au centre du processus d'apprentissage et les enseignants au centre de la conception des activités d'apprentissage. Le niveau de qualité d'un système éducatif se mesure alors en termes de bien-être des élèves, de capacité à favoriser les apprentissages, à réduire les inégalités et à mettre en œuvre une stratégie éducative cohérente.

Faire confiance aux enseignants

Les enseignants sont la richesse d'un système éducatif. Leur maîtrise des approches et méthodes pédagogiques et leur

connaissance fine des élèves les amène à concevoir des activités pédagogiques au plus proche du contexte éducatif qui est le leur. Concevoir une éducation de qualité consiste à faire confiance aux enseignants, à les reconnaître pleinement pour ce qu'ils sont : des ingénieurs pédagogiques. Toute conception des activités d'apprentissage exogène au contexte d'enseignement génère des dispositifs préconstruits de moindre pertinence, qui éloignent de la qualité.

Faire confiance aux enseignants suppose de reconnaître le principe de la liberté pédagogique et d'accorder des moyens non fléchés dans le cadre de l'autonomie pédagogique des établissements scolaires. Cela suppose aussi une reconnaissance de leur pouvoir d'agir, entendu comme la capacité à concevoir son activité professionnelle. L'expérience acquise dans de nombreux pays montre que la reconnaissance du pouvoir d'agir prend deux formes. La reconnaissance formelle passe par une modification du statut des enseignants afin d'inscrire le pouvoir d'agir dans leurs droits et leurs obligations. La reconnaissance sociale vient ensuite et traduit le fait que lorsque les enseignants s'emparent de leur pouvoir d'agir, les élèves, les parents et plus largement la société civile opèrent un basculement culturel vers une plus grande reconnaissance sociale du corps enseignant. Ceux-ci ne sont plus considérés comme des techniciens - voire de simples opérateurs lorsque la culture éducative tend à les ramener à de simples exécutants - mais acquièrent culturellement leur qualité d'ingénieur. Leur expertise n'est plus remise en cause et ils n'ont plus à subir les nombreuses situations où des usagers – parents d'élèves principalement – viennent leur expliquer leur métier et remettre en cause leurs pratiques professionnelles.

Parmi, les acteurs de l'éducation, les personnels de vie scolaire tiennent une place prépondérante car ils favorisent l'apprentissage du vivre ensemble au travers de situations

d'apprentissage réelles. Leur rôle essentiel dans la résolution de conflits individuels et collectifs et dans l'instauration d'un climat scolaire apaisé au sein des établissements n'est plus à démontrer, de même que leur implication dans la construction des activités d'apprentissage de la citoyenneté selon une démarche de pédagogie active. Aussi, il semble important d'intégrer, à part entière, les Conseillers principaux d'éducation dans le corps des enseignants afin qu'ils contribuent pleinement au travail collectif de conception des activités d'apprentissage au sein des établissements scolaires.

Outre la reconnaissance formelle et sociale du pouvoir d'agir des enseignants, l'évolution statutaire implique une reconnaissance financière. En France, le niveau rémunération des enseignants décline depuis de nombreuses années avec pour justification implicite la simplification du métier permise par le haut niveau de prescriptions centrales. Dans l'esprit des décideurs publics, une activité professionnelle fortement normée ne nécessite pas de compétences complexes et le haut niveau de rémunération qui l'accompagne. De plus, avec les outils numériques proposés par les EdTech, permettant de mécaniser numériquement les procédés d'apprentissage, les enseignants deviennent les animateurs des situations pédagogiques et non leurs concepteurs. Il devient alors envisageable d'opérer un recrutement au niveau Licence 3 (technicien) plutôt que Master 2 (ingénieur). Ce raisonnement à l'économie budgétaire conduit à dégrader fortement la qualité de l'éducation en la restreignant volontairement à son volet techniciste. Faire confiance aux enseignants consiste à adopter la posture inverse en élevant leur niveau de rémunération à la hauteur des attentes statutaires en revenant à des grilles indiciaires au niveau des emplois d'ingénieurs. Cela suppose de supprimer tous les mécanismes de rémunération à la performance - qui n'ont pas de sens dans une démarche qualitative de

l'éducation – et de lisser les grilles indiciaires pour aboutir à une grille uniformisée.

Faire confiance aux enseignants suppose aussi de concevoir des modalités de développement professionnel majoritairement endogènes. Celui-ci ne s'effectue plus au travers de formations à dominante procédurale conduite par des personnes extérieures à l'acte éducatif mais repose majoritairement sur des procédés de mutualisation de pratiques entre pairs, acteurs de terrain. Les procédés du design pédagogique – entendu comme la conception collective d'activités d'apprentissage complexes – tiennent alors un rôle central dans le développement professionnel des enseignants. Les organes support au développement professionnel des enseignants et à la conception collective des activités d'apprentissage complexe, en posture de facilitation, ont pour missions d'apporter leur soutien dans une logique de reconnaissance qualitative des pratiques pédagogiques au sein du système éducatif.

Faire confiance aux enseignants consiste aussi à instaurer des modalités endogènes de régulation des pratiques professionnelles. Agents du service public de l'éducation, les acteurs de l'éducation vont tenus par des valeurs et des principes d'action les conduisant collectivement à développer une éthique professionnelle partagée. Une régulation de première instance des pratiques professionnelles s'effectue au travers des Conseils d'administration des établissements scolaires qui, en définissant les orientations pédagogiques, opèrent des arbitrages reposant sur les principes posés par la loi. Cette régulation de première instance est confortée par les évaluations nationales. Cependant, la constitution d'un comité déontologique, rattaché à l'organe de développement professionnel, permet d'arbitrer en dernier ressort les controverses dépassant le simple cadre des établissements scolaires. Composée de membres élus, représentants de la diversité des praticiens et de la

recherche scientifique en éducation, siégeant pour une durée limitée selon le principe du mandatement temporaire, ce comité déontologique peut être saisi par tous membres de la communauté scolaire élargie (élèves, parents, enseignants) afin de trancher les litiges ayant trait à l'éthique professionnelle.

Faire des établissements scolaires des organisations apprenantes

Les organisations apprenantes sont des communautés de praticiens qui, par leur culture et leurs comportements, interagissent et s'impliquent dans la conception de leur activité professionnelle afin de s'adapter aux évolutions de contexte. Dans les années 1990, les travaux de la recherche universitaire ont mis en évidence la qualité de l'éducation dans les établissements scolaires devenus des organisations apprenantes. Aussi, dans les années 2000, les organismes internationaux (OCDE, UNESCO et Parlement) ont recommandé de faire des établissements scolaires des organisations apprenantes.

Concrètement, il s'agit pour les établissements scolaires de devenir des communautés d'apprentissage professionnel au sein desquelles les enseignants apprennent de leur expérience et acquièrent des compétences par expérimentation collective et par interactions. Cela suppose qu'ils soient en mesure d'analyser leur pratique, de réfléchir, d'innover et de produire collectivement des réponses originales aux problèmes quotidiens. Dans une communauté d'apprentissage professionnel, les enseignants sont en posture de praticiens réflexifs, la coordination interpersonnelle et le travail collaboratif deviennent des réalités. Il se développe une vision partagée de l'école qui fédère la réflexion collective et la conception des activités d'apprentissage. Les communautés d'apprentissage professionnel sont centrées sur l'apprentissage des élèves. Elles reposent sur le partage de

valeurs, la mutualisation des pratiques, la collaboration entre les enseignants et le dialogue réflexif sur la qualité des pratiques pédagogiques. Le regard réflexif de la communauté doit permettre les échanges sur des problématiques complexes, le partage d'expériences, l'échange de pratiques et de savoirs faisant évoluer les croyances, les postures et les pratiques de chacun. La démarche repose sur l'idée de non privatisation du savoir et des pratiques pédagogiques. Les enseignants sont les concepteurs des activités d'apprentissage au travers de supports pédagogiques largement diffusés. Ceux-ci étant le fruit d'un travail collectif, ils sont libres d'utilisation et d'adaptation par les membres de la communauté.

Les établissements scolaires ne peuvent pas devenir des organisations apprenantes sans la reconnaissance pleine et entière de leur autonomie pédagogique, consistant à leur accorder une part d'initiative curriculaire. De même, les enseignants ne peuvent pas entrer dans une posture de praticiens réflexifs sans la reconnaissance pleine et entière de leur liberté pédagogique. Pour autant, ces reconnaissances formelles se sont pas suffisantes si aucun processus n'enclenche le basculement culturel des pratiques professionnelles vers les postures collectives. Le fait collectif ne se décrète pas, il se vit. L'expérience acquise par les systèmes éducatifs étrangers montrent que quatre facteurs semblent essentiels pour sortir de l'individualisme pédagogique et parvenir à instaurer des communautés d'apprentissage professionnel à l'échelle de tous les établissements scolaires.

Tout d'abord, il paraît inévitable de changer la posture des personnels de direction. De cadres intermédiaires chargés de faire appliquer les prescriptions centrales, ils deviennent facilitateurs de la conception collective en établissement scolaire. Le gain est conséquent pour eux. Totalemt dégagés de la surcharge administrative, ils retrouvent le sens premier de leur métier consistant à favoriser

l'émergence d'un diagnostic partagé et à faciliter la conception d'activités d'apprentissage adaptées dans le respect des contraintes humaines, matérielles et budgétaires relevant du cadre spécifique de l'établissement scolaire. Placés en posture de facilitation, leur rôle consiste à décliner de façon opérationnelle les axes de la stratégie éducative. Cela implique de procéder à une modification de leur statut et de construire leur développement professionnel autour la posture facilitation. Pour certains personnels de direction, novices en matière de conduite de la conception collective, il s'agit d'un renversement de la culture professionnelle. Cela demande aussi de reconnaître formellement le travail collectif au sein des établissements scolaires, du premier et du second degré, au travers d'un volume horaire dédié. Ce volume apparaît dans les emplois du temps des professeurs des écoles et des enseignants, comme temps de concertation, et fait partie intégrante de leur rémunération.

Un autre facteur déterminant pour parvenir à la généralisation des communautés d'apprentissage professionnel tient aux procédés de la reconnaissance des pratiques pédagogiques issues de la conception collective en établissements scolaires. Celle-ci doivent être formalisée au travers des modalités d'évaluation globale des établissements scolaires venant supplanter les évaluations individuelles des enseignants.

Les communautés d'apprentissage professionnelle sont des aventures humaines reposant pour beaucoup sur la personnalité de leurs membres, chacun apportant une contribution personnelle et spécifique au construit collectif. Ces communautés peuvent difficilement se constituer sans accorder l'autonomie de recrutement aux établissements scolaires. Cela signifie que la décision de pourvoir aux postes vacants appartient au Conseil d'administration et non à un mécanisme exogène reposant sur l'application de règles strictes de cumul de points

d'ancienneté ou sur la décision discrétionnaire du corps d'inspection dans le cadre des postes profilés. Dans la pratique, cela signifie que le recrutement des personnels se fait sur la base de profils définis par la communauté éducative en fonction des besoins de compétences professionnelles spécifiques attendues par l'établissement scolaire. Le processus de recrutement est confié à une commission ad hoc composée de membres de la communauté éducative avant d'être entériné par le Conseil d'administration. L'autonomie de recrutement s'applique en premier lieu aux chefs d'établissements. Ceux-ci doivent justifier de leurs compétences en fonction du profil attendu par la communauté éducative. Cela s'inscrit dans la logique de facilitation prônée par les organismes internationaux et permet d'éviter l'autoritarisme de la vision prescriptive de l'éducation.

Enfin, la logique présidant à l'instauration des communautés d'apprentissage professionnel doit être celle de la diffusion et non de la prescription. Concrètement, il n'est pas possible de prescrire l'évolution attendue de la culture professionnelle. Toute injonction exhortant les enseignants à aller vers le travail collectif en établissement scolaire est contre-productive. A l'inverse, la logique de la diffusion permet d'initier le processus social consistant à faire évoluer les perceptions et les représentations individuelles et collectives vers d'autres pratiques professionnelles. La diffusion consiste à laisser la libre initiative aux acteurs de l'éducation. Ceux-ci s'emparent, à leur rythme, de leur pouvoir d'agir et des moyens dédiés à la conception collective dans le cadre de l'autonomie pédagogique des établissements scolaires. La diffusion se fait au sein des écoles, collèges et lycées, par effet d'entraînement. Les premiers exemples mettent en avant les gains individuels et collectifs à s'emparer du pouvoir d'agir. Les enseignants gagnent en reconnaissance, leur métier a davantage de sens, la créativité permise dans leur

activité professionnelle est source d'épanouissement. La diffusion s'effectue aussi entre établissements scolaires selon des procédés habituels de mutualisation de bonnes pratiques.

La logique de diffusion suppose de reconnaître un droit à l'expérimentation aux établissements scolaires. Concrètement, il s'agit de reconnaître que les conseils d'administration sont souverains pour utiliser une partie de la marge de manœuvre horaire accordée dans le cadre de l'autonomie pédagogique afin de mener des expérimentations portant sur des projets clairement définis en termes d'objectifs pédagogiques, de modalités d'apprentissage, d'enseignants impliqués, d'élèves concernés, de moyens dédiés et de partenaires associés. La seule contrainte imposée est d'adosser les expérimentations à des projets universitaires reposant sur des protocoles de recherche-action. Le droit à l'expérimentation est une revendication forte d'une partie des usagers actuels du service public estimant subir les effets de la mécanique éducative monolithique instaurée par la centralisation autoritaire et l'hyper-bureaucratisation. Pour ces usagers, le droit à l'expérimentation est perçu comme un droit à la liberté scolaire afin de permettre une éducation plus proche de leurs valeurs et de leurs attentes. La liberté scolaire consiste à reconnaître au sein du système éducatif, le droit à une éducation expérimentale reposant sur des considérations d'intérêt général, vectrices du vivre ensemble et de la transformation sociétale vers plus d'égalité, de justice sociale et de protection du vivant.

Permettre la reconnaissance des pratiques pédagogiques

Lorsque les établissements scolaires deviennent des organisations apprenantes, lorsque les enseignants conçoivent collectivement les activités d'apprentissage

adaptées au contexte scolaire, dans le respect de la stratégie éducative nationale, les pratiques pédagogiques, fortement évolutives, sont portées par les acteurs de terrain. La construction pédagogique devenant majoritairement le fait collectif des enseignants en établissements scolaires, l'évaluation des pratiques pédagogiques consiste à apprécier leur pertinence au regard des contextes d'apprentissage. Un glissement s'opère alors. L'évaluation n'est pas celle des enseignants en tant que sujets empreints de didactique mais celle de leurs pratiques en tant que productions pédagogiques. Elle n'est plus envisagée sous une forme individuelle mais prend en compte la réalité d'un construit collectif. Avec l'autonomie pédagogique, les établissements scolaires disposent de réelles marges de manœuvre horaires et financières pour mettre en œuvre des projets d'école ou d'établissement. Construits sur la base d'un diagnostic interne global permettant d'identifier le contexte scolaire spécifique, ceux-ci reflètent les choix pédagogiques opérés par la communauté éducative en conseil d'administration permettant de rendre opérationnelle la stratégie éducative nationale.

Dans son principe, l'évaluation des établissements scolaires peut être envisagée comme un processus réflexif et cognitif. Réflexif, car elle fait appel à la réflexion sur les pratiques existantes. Cognitif, car elle suscite la compréhension par les praticiens évalués. L'évaluation des établissements scolaires est ainsi pensée de façon à permettre aux acteurs de découvrir, par eux-mêmes, les voies d'amélioration. Mais surtout, par les nombreuses appréciations mettant en valeur la pertinence des pratiques au sein des établissements évalués, elle est avant tout un puissant vecteur de reconnaissance de l'activité professionnelle des enseignants. Elle est aussi un vecteur d'innovation pédagogique au sens où elle invite les acteurs à trouver de nouvelles solutions face aux problématiques éducatives émergentes.

La posture des évaluateurs externes n'est pas neutre. En 2012 et 2013, les travaux de la Standing International Conference of Inspectorates (SICI) ont mis en évidence la grande diversité de perceptions du rôle des évaluateurs externes parmi les différents pays européens participants à la démarche d'évaluation globale des établissements scolaires. Ces travaux ont abouti à la rédaction du « Mémoire de Bratislava » suggérant notamment un glissement du rôle des évaluateurs externes vers davantage de soutien analytique, en supprimant toute posture prescriptive, afin de favoriser le regard réflexif propice à l'innovation. Cela suppose de repenser les missions du corps d'inspection. Initialement prescripteurs et contrôleurs d'une activité éducative standardisée, le rôle des inspecteurs doit évoluer vers celui de facilitateur de la conception pédagogique des enseignants. Ce basculement culturel suppose de reconnaître les enseignants comme étant la source majeure du changement éducatif. Les inspecteurs deviennent alors des facilitateurs d'innovation. A cet égard, certains revendiquent un changement de désignation professionnelle. Leur légitimité provient des liens étroits qu'ils entretiennent avec la recherche universitaire et de la connaissance large des innovations qui apparaissent en établissements scolaires. Leurs missions les conduisent à impulser la démarche réflexive et cognitive d'analyse de pratiques professionnelles, de porter des appréciations sur le construit collectif en établissements scolaires permettant la reconnaissance institutionnelle du travail et de l'investissement des acteurs de l'éducation.

Avec l'autonomie pédagogique accordée aux établissements scolaires, la création d'un système d'évaluation globale et externe devient primordiale pour assurer la cohérence globale des pratiques pédagogiques. C'est une façon de responsabiliser les enseignants s'appropriant les marges de manœuvre pédagogiques, de

reconnaître leur travail, leur investissement et la qualité de leurs pratiques. La nécessité d'un système d'évaluation globale des établissements scolaires a été mise en évidence par les travaux de la recherche universitaire dans les années 1990. En 2001, le Parlement européen et le Conseil européen ont fait une recommandation en ce sens. Il s'agit de supprimer les évaluations individuelles des enseignants pour les remplacer par une évaluation globale des pratiques professionnelles s'articulant en deux temps : une autoévaluation par les membres de l'établissement assortie d'une évaluation complémentaire in situ, conduite par des évaluateurs externes. De nombreux pays européens ont fait basculer leur système d'évaluation des pratiques pédagogiques dès 2001. D'autres ont suivi en bénéficiant de l'expérience acquise des précédents. En 2009 une recommandation du Parlement européen et du Conseil européen établit « un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité en tant qu'instrument de référence destiné à aider les Etats membres à promouvoir et à contrôler l'amélioration constante de leurs systèmes d'enseignement sur la base de références européennes communes ». A la suite de cette recommandation, de nombreux pays européens accélèrent la mise en œuvre de leur dispositif d'évaluation des établissements scolaires. Il s'agit d'instaurer une évaluation systématique, régulière et normée au sens où cette évaluation repose sur des référents communs à tous les établissements scolaires.

La France est restée totalement en retrait de cette démarche. En décembre 2017, un rapport de l'IGEN sur l'évaluation des établissements scolaires soulignait, en évoquant les comparaisons européennes : « Hormis la France, les systèmes éducatifs qui, s'appuyant sur les corps d'inspection, procédaient à des inspections individuelles d'enseignants, les ont progressivement supprimées. Le dernier exemple en date est celui de la Pologne où, depuis la réforme de 2009, l'inspection ne procède plus à

l'évaluation d'enseignants, mais d'établissements. » Ainsi, dès 2009, tous les systèmes éducatifs européens suivaient déjà le cadre de référence européen alors que la France restait campée sur la logique des évaluations individuelles. A partir de 2020, cependant, après de subtiles pressions opérées par la Cour des comptes et l'Assemblée nationale, les autorités éducatives françaises ont consenti à mettre en place une évaluation globale des établissements scolaires. L'approche retenue n'est pas celle du cadre européen puisqu'aucun cadre national contenant des référents de stratégie éducative n'a été élaboré, puisque l'autonomie pédagogique n'a pas été accordée aux établissements scolaires, puisque les enseignants ne disposent toujours pas du pouvoir d'agir sur leur activité professionnelle et puisque le contrôle de conformité par des évaluations individuelles n'a pas été supprimé. Autrement formulé, la France a mis en place une forme d'évaluation globale des établissements scolaires sans remettre en cause la logique prescriptive pourtant à l'origine de la démarche. La version française de l'évaluation globale s'apparente à un détour bureaucratique supplémentaire où il est demandé aux établissements scolaires de produire des rapports confortés ensuite par les rapports des évaluateurs extérieurs, sans que cela ne produise de modifications substantielles des pratiques professionnelles et sans que cela se traduise par une forme de reconnaissance institutionnelle du travail et de l'investissement des enseignants.

En France, il devient urgent de mettre en place les leviers de la reconnaissance professionnelle des enseignants au travers de l'évaluation globale des établissements scolaires. Pour cela, il revient aux autorités éducatives d'élaborer un cadre de référence, inspiré du cadre européen déjà existant, permettant de définir une stratégie éducative globale. Il convient de formaliser la démarche de l'évaluation globale, en articulant autoévaluation et évaluation externe de façon cohérente, afin d'apprécier la façon dont les acteurs de

terrain s'emparent de leurs marges de manœuvre pédagogique. Il convient de confier cette évaluation à un organe dédié, totalement indépendant vis-à-vis des autorités éducatives, n'opérant ni classement des établissements scolaires, ni diffusion des retours d'évaluation. Il convient aussi de faire évoluer le statut des inspecteurs en supprimant la dimension prescriptive pour parvenir à un rôle de soutien analytique aux enseignants, en toute indépendance vis-à-vis des autorités éducatives. Cela suppose de redéfinir leurs missions dans le cadre de l'évaluation externe, les conduisant à impulser la démarche réflexive et cognitive d'analyse de pratiques professionnelles et à porter des appréciations sur le construit collectif en établissements scolaires permettant la reconnaissance institutionnelle du travail et de l'investissement des acteurs de l'éducation.

Faciliter la mutualisation des pratiques pédagogiques en réseau

Les collectifs de travail en établissements scolaires permettent de construire des réponses éducatives adaptées à la grande diversité des contextes scolaires. L'autonomie pédagogique est un puissant vecteur d'innovation pédagogique. Lorsque les établissements deviennent des organisations apprenantes, la volonté collective de faire évoluer les pratiques pédagogiques afin de les adapter aux problématiques éducatives émergentes fait partie intégrante de la culture professionnelle. Les établissements scolaires sont alors des lieux d'innovation pédagogique et l'évaluation globale incite à l'amélioration des pratiques. Cependant, le travail collectif ne se limite aux établissements scolaires. La communauté des praticiens déborde largement les cadres locaux pour s'étendre à l'échelon national, voire international, par le biais des réseaux éducatifs.

Face à des problématiques similaires, les praticiens en établissements scolaires se tournent naturellement vers leurs pairs pour connaître leurs analyses et les réponses qu'ils ont pu mettre en œuvre. Ainsi naissent les réseaux éducatifs. D'abord informelle puis rapidement structurée dès que les besoins se font sentir, l'activité de réseau se développe autour du partage des pratiques professionnelles issues de la compréhension collective de l'environnement scolaire et des problématiques éducatives. Beaucoup de réseaux éducatifs prennent ancrage dans les travaux de la recherche universitaire, en développant notamment des protocoles de recherche-actions. Il existe des centaines de réseaux éducatifs ayant trait chacun à des problématiques éducatives ou des pratiques pédagogiques spécifiques.

Les réseaux éducatifs permettent de faire émerger les bonnes pratiques. Une bonne pratique est une pratique reconnue comme optimale par les pairs du réseau. Dans le cadre de la mutualisation des pratiques entre membres, face à une problématique donnée, l'activité de réseau consiste pour chacun à exposer sa pratique et à la soumettre au regard critique des autres. Les échanges permettent d'enrichir les pratiques individuelles de chacun et de définir des préconisations collectives de bonnes pratiques qui sont une synthèse des solutions les plus pertinentes identifiées par les pairs.

En favorisant la diffusion des bonnes pratiques à grande échelle, les réseaux éducatifs sont de puissants vecteurs d'harmonisation par le haut de l'activité éducative. La logique est celle de la diffusion. Les acteurs de l'éducation s'approprient les pratiques pédagogiques émergentes au sein de la communauté professionnelle. Ces bonnes pratiques sont reconnues pour leur pertinence à répondre aux problématiques éducatives. Concrètement les pratiques pédagogiques prennent la forme d'activités d'apprentissage complexe, conçues sous forme de ressources éducatives libres, pouvant être facilement

transposées par les pairs dans des contextes scolaires similaires, mais aussi modifiées, adaptées, enrichies. Lorsque les réseaux éducatifs sont établis et rassemblent de larges communautés de praticiens, un glissement s'opère. L'activité professionnelle des enseignants n'est plus conçue de façon isolée avec une forme d'individualisme pédagogique, elle résulte d'une construction en intelligence collective pour laquelle chacun apporte sa contribution.

L'institutionnalisation des réseaux éducatifs permet une reconnaissance officielle des procédés l'intelligence collective et de la nécessaire mutualisation des pratiques entre pairs. Institutionnaliser un réseau consiste à créer des organes de support dédiés à leur activité, facilitant la mutualisation de pratiques, notamment au travers d'outils numériques de partage de ressources éducatives libres. A l'échelle européenne, les plateformes eTwinning et School Education Gateway (pour Erasmus) regroupent plusieurs millions d'enseignants et de praticiens de l'éducation mutualisant leurs bonnes pratiques entre pairs. En France, les réseaux éducatifs ne sont pas institutionnalisés. Reconnaître que le changement éducatif provient majoritairement des praticiens n'est pas compatible avec la logique prescriptive descendante. Dans le cadre d'une gouvernance démocratique de l'éducation, il paraît incontournable d'institutionnaliser les réseaux éducatifs en sollicitant les bonnes volontés et en déléguant des missions à des praticiens sur le principe du mandatement temporaire. Dans le cadre de la stratégie éducative, pour les activités de réseau relevant de problématiques complexes et jugées prioritaires, il convient d'adosser l'émergence de bonnes pratiques à des travaux de recherche universitaire reposant sur des protocoles de recherche-actions.

La France partage une grande richesse avec de nombreux pays étrangers : sa langue et les nombreuses déclinaisons culturelles qui l'accompagnent. Le français est la langue d'usage, de socialisation et d'enseignement pour de

nombreux pays francophones ayant le français pour langue officielle : le Bénin, la République démocratique du Congo (Kinshasa), le Congo (Brazzaville), la Côte d'Ivoire, le Gabon, le Sénégal et le Togo. Le français partage le statut de langue officielle de de nombreux pays : le Belgique, le Burundi, le Cameroun, le Canada, la République centrafricaine, la Guinée, Haïti, Madagascar, la Suisse, le Tchad. Cette richesse partagée est l'opportunité de travailler en commun des projets d'éducation à la citoyenneté mondiale, d'éducation au développement durable, des projets littéraires et artistiques sous forme de jumelages numériques entre établissements scolaires. Cela est possible par la création d'une plateforme francophone de jumelage numérique similaire à la plateforme eTwinning sur la base d'un fonctionnement simplifié compatible avec les réalités numériques de l'ensemble des pays francophones. Le fonctionnement et l'animation de cette plateforme de jumelages numériques dépend de l'organe de conception collective des activités d'apprentissage complexe. Cela implique la signature d'accords-cadres avec les autorités éducatives des pays francophones afin de faciliter les jumelages numériques entre les établissements scolaires, le libre accès de tous les enseignants francophones aux ressources éducatives libres ainsi que l'ouverture globale à l'activité des réseaux pédagogiques francophones.

Version 2 du 23 septembre 2026

Cette plateforme est en cours d'élaboration.

Vous êtes professeur(e)s des écoles, enseignant(e)s du second degré, chercheur(se)s en éducation, inspecteurs-trices, personnels de vie scolaire, personnels de direction et souhaitez apporter votre contribution ?

Rejoignez le collectif des pédagogues atterrés afin de participer aux sessions d'élaboration collective en visioconférence.

Pour nous rejoindre : contact@pedagoguesatterres.org