

48e Colloque national • Arras 19-21 mars 2027

« *Aujourd'hui, notre besoin historique est de trouver une méthode qui détecte et non pas occulte les liaisons, articulations, solidarités, implications, imbrications, interdépendances, complexités.* »
Edgar Morin, *La Méthode, 1. La Nature de la Nature*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, p. 16.

Argumentaire du colloque

Le système éducatif français conjugue une massification scolaire indéniable et la persistance d'inégalités sociales de réussite parmi les plus marquées des pays de l'OCDE. Le colloque 2027 de l'AFAE se propose d'interroger trois dimensions structurantes de cette tension : l'organisation et la gouvernance de l'École, dont le cloisonnement disciplinaire et le pilotage vertical limitent la capacité d'adaptation et la créativité des acteurs au premier rang desquels les chefs d'établissement, les enseignants et les personnels d'éducation ; l'évaluation des élèves, dont les usages dominants restent sélectifs malgré des discours institutionnels anciens en faveur d'une fonction formative ; et la confiance institutionnelle accordée aux enseignants et aux personnels, condition de toute liberté pédagogique exercée au service des apprentissages effectifs.
Ces trois dimensions sont indissociables : la liberté pédagogique ne produit d'effets bénéfiques pour les élèves que si elle s'articule à une exigence de résultats — notion qui mérite au demeurant d'être questionnée — et à une appropriation réelle des savoirs. Cela suppose une gouvernance fondée sur la confiance et la responsabilité plutôt que sur le contrôle, une remise en question du cloisonnement disciplinaire prédominant, et une réflexion courageuse sur les finalités des savoirs au XXIe siècle. Parmi les leviers prioritaires figurent la mixité sociale et scolaire, la collaboration renforcée avec les collectivités territoriales, et le cadre institutionnel et juridique qui rend possible — ou empêche — l'action des acteurs de terrain. Le défi d'une école plus juste, réformée avec ses acteurs sera aussi celui d'une école réellement inclusive, attentive à ce que son caractère normatif soit suffisamment ouvert pour accueillir « la marge » et en faire un appui pour sa transformation.
Cet argumentaire entend défendre avant tout des valeurs et une vision : celle d'une école juste, exigeante et ouverte sur le monde. C'est bien une ambition collective — une « utopie scolaire opérationnelle » —, qui peut s'adjoindre les apports de la recherche, que le colloque se propose de dessiner.

Mots-clés : *décloisonnement disciplinaire ; finalités des savoirs ; gouvernance scolaire ; évaluation formative ; enseignement explicite ; liberté pédagogique ; confiance institutionnelle ; mixité sociale ; autonomie et responsabilité ; collectivités territoriales*

Introduction

Le système éducatif français n'a jamais autant scolarisé, ni aussi longtemps, et il a élevé le niveau moyen de qualification de la population active. Pourtant, les enquêtes internationales montrent que la France demeure l'un des pays de l'OCDE où le poids du milieu social pèse le plus fortement sur les performances scolaires, et que la proportion d'élèves en difficulté n'a cessé de croître depuis le début des années 2000. Plus de scolarisation ne s'est donc pas traduit par moins d'inégalités.
Ce paradoxe invite à interroger ce qui, dans le fonctionnement même de l'institution, contribue à reproduire ce qu'elle a pour mission première de combattre. Le colloque de l'AFAE propose trois entrées complémentaires : une organisation et une gouvernance scolaire encore trop verticales et cloisonnées, à l'image de l'emprise des disciplines, posées le plus souvent comme indépendantes ; une évaluation à repenser au service des apprentissages ; et une confiance réelle dans les acteurs de terrain, seule à même de libérer une liberté pédagogique responsable.
Ces axes renvoient à une question plus profonde, trop longtemps éludée : quels savoirs enseigner au XXIe siècle, pour quelles finalités émancipatrices ? Dans un monde transformé par l'intelligence artificielle, la fragmentation sociale et les incertitudes du monde du travail, l'école ne peut plus se contenter de reconduire un héritage disciplinaire qui s'est construit sur des rapports de pouvoir et de légitimation historiquement datés (Chartier, 2013). Elle doit oser — et c'est là le sens de notre titre — décloisonner les disciplines, repenser son rapport aux territoires et aux collectivités, et articuler l'autonomie avec la responsabilité.

1. Sortir du cloisonnement disciplinaire à l'heure de l'essor de l'intelligence artificielle : un chantier urgent et inabouti

1.1 La « forme scolaire » et ses héritages

Le système éducatif français reste structuré par des cloisonnements anciens, dont l'origine remonte à ce que Guy Vincent a théorisé sous le terme de « forme scolaire » : ce mode de transmission des savoirs apparu en Occident entre le XVIe et le XVIIIe siècle, qui repose sur la séparation de l'enfant du monde adulte, la primauté de l'écrit et un espace-temps clos organisé par la classe et l'emploi du temps (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012). Cette forme a permis l'émergence historique d'un service public unifié et accessible à tous ; elle continue cependant de peser sur la capacité du système à penser l'École comme un continuum plutôt que comme une succession de divisions rigides.
Ce cloisonnement opère selon plusieurs lignes de fracture qui se recoupent partiellement : entre les disciplines, qui organisent le temps scolaire et hiérarchisent implicitement les savoirs et les filières d'orientation ; entre le premier et le second degré, qui demeurent deux mondes professionnels et « culturels » distincts en dépit d'une scolarité obligatoire pensée comme un continuum ; et entre les statuts professionnels, qui opposent des figures d'« éducateurs » et de « transmetteurs de savoirs », alors que la frontière entre instruire et éduquer perd chaque jour de sa pertinence dans l'exercice quotidien du métier.
Plusieurs réformes ont tenté d'introduire des approches non strictement disciplinaires, à vocation éducative, transversale et interdisciplinaire : depuis 2006, la définition d'un Socle commun pour la scolarité obligatoire, ou plus récemment en 2016, les « Enseignements pratiques interdisciplinaires » au collège, qui ne subsistent désormais que de manière éparse et peu visible.

1.2 Les disciplines scolaires : une légitimité forte mais contestée

La question relative à l'emprise des enseignements disciplinaires occupe une place de choix dans la problématique générale du colloque. L'interdisciplinarité scolaire n'est pas nouvelle : elle remonte au courant de l'École nouvelle (Decroly, 2009 ; Gossot & al. 1963) et a été régulièrement encouragée depuis les années 1950-1970. Elle répond à la fragmentation des savoirs et aux besoins des élèves confrontés à des enseignements cloisonnés. Elle relève d'une interrogation récurrente qui, à l'instar de la mixité sociale et scolaire dans les établissements, semble susciter un intérêt global, sans pour autant déboucher sur des réalisations concrètes. Or si l'interdisciplinarité, et plus généralement, le décloisonnement des disciplines, doivent faire l'objet d'une attention institutionnelle de premier plan, c'est parce que des observables y invitent et ce, depuis plusieurs décennies. Dans sa thèse portant sur la « pédagogie des liens »,[1] Nicole Allieu Mary (1998) soulignait que l'école est confrontée à une crise épistémologique : les savoirs se fragmentent tandis que le monde réel est complexe, interconnecté et en mutation rapide. L'interdisciplinarité scolaire, pratiquée depuis les années 1950-1960, apparaît comme une réponse intuitive à cet émiettement, mais reste marginale malgré les encouragements institutionnels. Son questionnement était ainsi formulé : *est-il possible de rendre plus opérationnelles les pratiques interdisciplinaires qui se développent à l'école depuis quarante ans ?* Il existe un véritable rapport passionnel et passionnant aux disciplines en France et qui est rarement voire quasiment peu mis en débat, alors même qu'il est bien difficile de définir ce qu'est une discipline scolaire, et que beaucoup de disciplines ne disposent que d'une autonomie relative. Les disciplines constituent le fondement institutionnel et épistémologique du système éducatif français, structurant fortement l'identité et la formation des enseignants (Boissinot, 2014 ; 2021). Pourtant, leur cloisonnement est critiqué depuis la fin des années 1980 par les instances nationales et internationales. Deux grandes approches ont bousculé leur hégémonie : l'approche par compétences, introduite officiellement par la loi de 2005 (socle commun), qui recentre l'enseignement sur l'élève et ses apprentissages effectifs ; et les logiques curriculaires, qui privilégient un parcours global et continu plutôt qu'un découpage annuel et disciplinaire strict.

Malheureusement, l'institution n'ayant pas su articuler clairement ces approches, le débat s'est figé dans une opposition stérile entre « compétences » et « connaissances ». Alain Boissinot identifie trois dérives majeures du modèle disciplinaire actuel. La première est une logique de concurrence corporatiste : les disciplines luttent entre elles pour asseoir leur légitimité, obtenir des horaires massifs ou des coefficients élevés aux examens, au lieu de converger. La deuxième est le fixisme et la stratification : incapables de s'adapter aux nouveaux besoins de la société, elles se figent, forçant l'institution à créer de nouvelles matières ou à multiplier les « éducations à » (santé, développement durable, numérique), surchargeant et fragmentant encore davantage le parcours de l'élève. La troisième, enfin, est la rigidité par le repli : certaines matières perdent leur portée opérationnelle en se repliant sur une définition esthétisante d'elles-mêmes — l'enseignement du français réduit à la fiction littéraire en constitue l'exemple le plus visible, avec pour conséquence l'effondrement de la filière littéraire.

Il ne s'agit pas de supprimer les disciplines, mais de les revivifier : « Il ne s'agit pas d'imposer une bivalence forcée aux enseignants, mais de mettre du jeu dans le système. » Le grand chantier doit être de repenser les disciplines pour qu'elles soient collaboratives, évolutives et connectées au siècle, afin que l'instruction, comme le préconisait Condorcet, suive la marche du temps plutôt qu'elle ne la contrarie.

---

[1] Nicole Allieu Mary, *Pour une pédagogie des liens. Contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*. Education. Université Lumière Lyon 2, 1998. Pour Allieu Mary, plutôt que de multiplier des projets interdisciplinaires lourds, chaque enseignant peut, dans sa propre discipline, construire chez l'élève une **"posture du lien"** — c'est-à-dire la capacité à relier ce qui est habituellement séparé. Le cadre théorique s'appuie sur Edgar Morin et la pensée complexe (dialogique, causalités multiples, incomplétude, points de vue). L'expérimentation menée sur deux ans dans une classe de 6e-5e à Pontoise valide la faisabilité : les élèves développent progressivement une véritable posture épistémologique, une meilleure motivation et un lien social renforcé. Les limites tiennent au temps et aux inégalités persistantes. L'enjeu final est politique : éviter un nouveau clivage entre ceux qui accèdent aux savoirs complexes et ceux qui n'y accèdent pas. La pédagogie des liens se veut ainsi un **outil d'émancipation**, réconciliant disciplines et globalité, savoir et sujet. Dans une autre contribution, l'auteure propose trois conditions pour une interdisciplinarité authentique :

1. **Avoir une vision claire de ce qu'est une discipline** : comme façon spécifique d'interroger le monde (travail épistémologique avec les élèves).
2. **Se placer en extériorité** par rapport aux disciplines (méta-point de vue).
3. **Placer l'élève au centre** comme structure intégratrice des savoirs (sujet qui construit du sens en reliant objets, savoirs et expériences personnelles/sociales).

Cf. « L'interdisciplinarité pédagogique : questions d'épistémologie scolaire. Le cas de l'histoire-géographie-éducation civique », *INRP*, 3 février 2010.
http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/interdisciplinarite/l2019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary

1.3 Une interdisciplinarité à la peine malgré ses vertus

Commandé en 1988 par Lionel Jospin et remis en 1989, le rapport Bourdieu-Cros « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement » a ouvert un chantier que les décennies suivantes n'ont pas su mener à bien. Ses sept principes fondamentaux restent d'une brûlante actualité. Il préconisait la révision périodique des programmes (toute introduction d'un nouveau savoir devant être compensée par la suppression d'un savoir ancien), la priorité aux modes de pensée généraux plutôt qu'à l'accumulation factuelle, l'enseignement méthodique des « savoir-faire invisibles » que l'école exige sans les enseigner (usage du dictionnaire, prise de notes, rhétorique), la diversification des formes d'excellence reconnues, et la mise en valeur des interactions entre les matières. Bourdieu et Gros dénonçaient le cloisonnement étanche des disciplines et préconisaient de regrouper les enseignements en grands pôles ou d'utiliser l'histoire comme fil conducteur unificateur. Ils insistaient également sur la nécessité de construire les programmes en fonction des capacités réelles d'apprentissage des élèves — le point de vue de l'apprenant — et non selon l'idéal théorique des enseignants. Bien qu'il ait inspiré la création du Conseil national des programmes (loi Jospin de 1989), de nombreuses préconisations se sont heurtées à l'inertie du système et aux querelles corporatistes des disciplines scolaires.
Les travaux de François Baluteau sur les Itinéraires de découverte (IDD), introduits en 2001 dans les collèges, apportent un éclairage sociologique précieux sur les conditions réelles du décloisonnement disciplinaire (2004). Si l'introduction des IDD marquait une volonté institutionnelle de rendre l'interdisciplinarité obligatoire, leur mise en œuvre a révélé la complexité des conditions nécessaires à leur succès. On ne gouverne pas par décret.
Baluteau identifie plusieurs facteurs déterminants de l'engagement — ou du refus — des enseignants. L'engagement est d'abord motivé par le contexte local : dans les collèges défavorisés, l'interdisciplinarité peut naître d'un engagement politique et civique, comme alternative aux options élitistes créées pour retenir les élèves. Il dépend ensuite du statut disciplinaire : les enseignants des matières « secondaires » (arts plastiques, musique, technologie) s'engagent plus volontiers, car les IDD leur offrent un profit symbolique et une sortie de l'isolement ; à l'inverse, la formation initiale des enseignants, fortement centrée sur le cloisonnement disciplinaire, rend difficile la projection d'une matière en dehors de ses frontières.
Baluteau pointe également deux écueils structurels. Le premier est la balkanisation : les dispositifs reposant sur des affinités personnelles risquent de fragmenter le collège en micro-équipes étanches travaillant côte à côte sans communication globale. Le second est la précarité : fondés sur le volontariat et l'entente humaine, ces dispositifs sont fragilisés par le turn-over et l'instabilité des équipes pédagogiques. Ces leçons sont cruciales : tout projet de décloisonnement disciplinaire qui ne prend pas en compte ces dynamiques organisationnelles est voué à rester lettre morte ou à ne concerner qu'une minorité d'enseignants volontaires. Développer l'interdisciplinarité pour sortir du cloisonnement disciplinaire exige aussi de considérer l'organisation des enseignements et des collectifs professionnels.

1.4 Vers une diversification des formes d'excellence ?

Dans *L'emprise scolaire* (2024), François Dubet et Marie Duru-Bellat portent une critique fondamentale de la structure actuelle du collège, conçu selon eux comme « un petit lycée » : il reconduit la fragmentation et l'empilement des disciplines sans interroger l'ensemble des activités qui permettraient d'acquérir des compétences indispensables. Leur proposition centrale est de diversifier radicalement les formes d'excellence reconnues par l'institution, en cassant la hiérarchie entre le manuel et l'intellectuel. Concrètement, ils appellent à penser une « école du faire » : des ateliers de théâtre ou des fablabs auraient la même légitimité institutionnelle que les cours de français ou de sciences. Cette proposition rejoint le principe fondateur du rapport Bourdieu-Gros et les préoccupations du CICUR (Collectif pour une éducation de l'avenir, animé par R.-F. Gauthier) : il ne s'agit pas d'organiser l'école autour d'une hiérarchie figée des savoirs disciplinaires, mais d'identifier, eu égard à des enjeux citoyens et sociétaux, les contenus pertinents et légitimes à s'approprier, contenus non figés et devant dialoguer entre eux[2].

[2] Les Assises nationales de l'interdisciplinarité, lancées récemment par l'université d'Aix-Marseille avec plusieurs partenaires, montrent que cette réflexion est désormais en marche dans le supérieur — il reste à l'école à s'en emparer pleinement. Le lancement le 23 juin à Poitiers du PPR (Programme prioritaire de recherche) « les sciences pour l'éducation », s'inscrit aussi dans la volonté de promouvoir les approches pluridisciplinaires et interdisciplinaires en vue de penser et d'agir sur le système scolaire en l'améliorant. Associant chercheurs et praticiens exerçant au plus près des élèves, tout en s'appuyant sur des démarches scientifiques solidement étayées, ce programme étalé sur huit ans souligne au passage tout l'intérêt d'une approche croisant les regards et les disciplines pour appréhender la complexité de l'enseignement et des apprentissages.

La question de l'interdisciplinarité et de sa place dans les programmes et les curricula formule en de nouveaux termes une question de fond : quel type d'élève et plus généralement de citoyen l'école vise-t-elle à former ? Une telle question pose d'emblée qu'il ne saurait y avoir de réflexion de fond sur les savoirs scolaires et leur articulation sans interroger leurs finalités. Et le défi n'est pas mince lorsqu'on sait que l'école devra s'affronter à la révolution quasi-anthropologique entamée par l'essor de l'intelligence artificielle.

1.5 L'IA comme aiguillon : un moment de bascule

La montée en puissance de l'intelligence artificielle confère à ce débat une urgence nouvelle. Quand l'IA peut produire en quelques secondes une dissertation, résoudre un problème de mathématiques ou synthétiser un corpus documentaire, les finalités traditionnelles de nombreux enseignements disciplinaires sont mises en question. Ce n'est pas l'objet des disciplines qui disparaît ; c'est la relation aux savoirs, au travail intellectuel et à l'effort qui se reconfigure. L'école doit désormais privilégier les enseignements qui développent des outils de pensée transposables — le raisonnement, l'esprit critique, la capacité de contextualisation et de jugement — plutôt que l'accumulation de savoirs factuels que l'IA peut mobiliser à la place de l'élève.
Cela nécessite une réflexion sur le lien entre discipline, orientation et monde du travail que trop peu d'acteurs institutionnels ont jusqu'ici osé mener : la hiérarchie entre filières générale, technologique et professionnelle, entre enseignement intellectuel et formations qualifiées de manière inappropriée de « manuelles », entre savoirs théoriques et savoirs d'action, est l'un des nœuds les plus ténus de notre système éducatif.
L'emprise des disciplines va de pair avec la prégnance d'un mode de gouvernance de l'Education nationale fortement centralisé.

1.6 *In fine*, réformer l'école par une réflexion sur les savoirs : repenser le parcours plutôt que le seul cloisonnement disciplinaire

Décloisonner les disciplines ne suffit pas à répondre à la question de fond que pose l'École : quels savoirs doit-elle garantir, à qui, selon quelle temporalité, pour former et faire advenir des jeunes adultes parés de compétences leur assurant la relève de différents défis ? Cette entrée par les savoirs enseignés tout au long du parcours — de l'école maternelle à l'entrée dans la vie active — déplace le regard : il ne s'agit plus seulement de savoir comment articuler les disciplines entre elles, mais de déterminer ce que le national doit prescrire, jusqu'où, et avec quel degré de précision.
Le CICUR (Gauthier, 2019) ouvre ici une voie féconde en proposant de penser les curricula non comme l'addition de programmes disciplinaires juxtaposés, mais comme la définition de ce qui doit être su, compris et mobilisé à des étapes données du parcours, indépendamment de la matière qui le porte. Cette approche invite à interroger la focale habituelle du débat scolaire. Faut-il continuer de définir des attendus nationaux par discipline, ou par grandes thématiques prises en charge par des équipes d'enseignants coordonnés ? Faut-il maintenir des disciplines identifiées dès l'entrée à l'école, ou n'en faire émerger certaines, et certaines spécialités, que plus tardivement dans la scolarité ? Cette question rejoint directement celle des enseignants polyvalents, bivalents ou disciplinaires : la nature des savoirs attendus et leur degré de spécialisation déterminent en réalité le profil professionnel des enseignants requis pour les transmettre, bien plus que l'inverse.
Une seconde question, plus radicale encore, mérite d'être posée : de quels publics part-on pour définir ces savoirs ? La tradition consiste à fixer des attendus pensés pour un élève moyen, puis à concevoir, après coup, des adaptations pour les élèves qui s'en écartent — élèves à besoins éducatifs particuliers, élèves allophones, élèves en grande difficulté. Or, dans le prolongement de ce que la partie 5.3 (voir infra) désigne comme l'inclusion réciproque, on peut interroger l'inversion de cette logique : et si les savoirs scolaires étaient pensés en partant des besoins de la marge, plutôt que d'y être ramenés *a posteriori* par une succession d'adaptations souvent improvisées ? Cette manière de faire éviterait que l'inclusion ne demeure un correctif périphérique et en ferait, comme le suggère la partie consacrée à ce sujet, un principe de conception des savoirs eux-mêmes (par exemple à travers l'accessibilité pédagogique, matérielle et humaine maîtrisée).
La question de la temporalité des apprentissages, enfin, ne peut être éludée. Le socle commun a eu le mérite de fixer des attendus à l'échéance de la fin du collège ; mais rien d'équivalent n'existe véritablement pour la fin du lycée, ni pour articuler ces paliers entre eux. Faut-il généraliser cette logique de paliers à l'ensemble du parcours ? Et surtout, ces échéances doivent-elles rester annuelles, comme le veut l'organisation scolaire actuelle, ou l'institution peut-elle assumer des temporalités différenciées selon les élèves ? Certaines expérimentations existent déjà et montrent que l'École sait, quand elle le veut, s'affranchir du rythme uniforme de l'année scolaire : le CAP organisé en deux ou en trois ans selon les profils, ou le saut de classe encore pratiqué dans le premier

degré, en sont des illustrations concrètes. Plutôt que des expérimentations marginales, ces dispositifs pourraient devenir le socle d'une réflexion plus large sur le droit, pour chaque élève, de ne pas apprendre au même rythme que les autres sans pour autant être relégué hors du commun.
Cette entrée par les savoirs interroge la place que l'institution laisse au local. Au-delà des contenus eux-mêmes, ce sont les exemples mobilisés, les pratiques choisies, les ancrages dans la culture, la géographie, l'écosystème ou l'histoire d'un territoire qui peuvent légitimement varier. Cela peut aller jusqu'à interroger l'organisation même du temps scolaire — la répartition des savoirs entre matin et après-midi, par exemple — dès lors que les apprentissages cognitifs ne se déploient pas de manière uniforme tout au long de la journée. Faire bouger l'organisation scolaire, ce n'est donc pas seulement décloisonner les disciplines : c'est aussi accepter que le cadre temporel et spatial de l'École, longtemps considéré comme une donnée intangible, puisse lui-même devenir un objet de réflexion et d'adaptation locale.
Cette manière de regarder les savoirs rejoint directement le chantier de l'évaluation engagé en partie 3. L'enseignement explicite, pour précieux qu'il soit, ne doit pas occulter la question plus large des savoirs non académiques et de leur reconnaissance institutionnelle. Mais le débat ne peut s'arrêter à la pédagogie : il doit remonter jusqu'aux diplômes eux-mêmes. Que veut-on garantir par la certification ? Peut-on envisager de donner davantage la main aux élèves — être évalué quand on est prêt plutôt qu'à une date fixée uniformément — et aux équipes enseignantes, en leur permettant de valider collectivement des acquis plutôt que de s'en remettre à la seule addition de notes individuelles ? Des épreuves nationales peuvent et doivent sans doute perdurer, mais la question de ce qu'elles évaluent, comment, et pour quels publics, mérite d'être rouverte plutôt que reconduite par habitude.
Une telle transformation ne se décrète pas : elle suppose, comme le souligne la partie 2 consacrée à la gouvernance, des acteurs en mesure de l'accompagner dans la durée — inspecteurs du premier comme du second degré, chefs d'établissement, directeurs d'école, formateurs, mais aussi des enseignants positionnés comme « directeurs des études » aux côtés des personnels de direction. Cette dernière fonction mérite d'être pleinement assumée : rien n'interdit que des personnels de direction consacrent une partie de leur temps à des tâches directement utiles à la pédagogie, à condition d'être épaulés par des professeurs déchargés, force de proposition pour un pilotage réellement pédagogique des établissements. La question du leadership et de la place des corps d'inspection, dans le premier comme dans le second degré, ne peut donc être traitée comme un sujet périphérique : elle constitue l'une des conditions de possibilité de toute transformation profonde des savoirs, de leur organisation et de leur évaluation.

2. Gouvernance : de la tutelle à la confiance, du vertical à l'horizontal

2.1 Les limites d'un pilotage vertical hérité de longue date

L'administration de l'éducation donne souvent l'apparence d'une sorte de machine à la mécanique lourde et routinière que seul un pouvoir centralisé serait à même de gouverner d'en haut, les académies devant « appliquer » les directives descendantes, tout en tenant compte des spécificités de leurs territoires. Cette conception, largement répandue chez les professionnels exerçant dans les établissements scolaires, traduit souvent une faible lisibilité des rouages institutionnels à l'œuvre et exprime également la distance installée depuis plusieurs décennies entre le « centre » et la « périphérie » d'une institution devant prendre en charge des questions scolaires et éducatives complexes. La gouvernance du système éducatif a connu durant les quatre dernières décennies de fortes évolutions tenant à la montée en puissance de l'évaluation[3] et à l'introduction de nouvelles modalités de gestion, inspirées du *New Public Management*. Ainsi, des notions telles que le « pilotage », les « contrats d'objectifs et de moyens », le « leadership », l'obligation de résultats, l'autonomie des établissements scolaires, ont progressivement fait leur entrée dans le vocabulaire administratif et ce à différents échelons, du ministère de l'éducation nationale aux établissements scolaires en passant par les rectorats et les DSDEN (Directions des services départementaux de l'éducation nationale). Ces évolutions se sont accompagnées d'un nouveau positionnement des cadres intermédiaires de l'éducation, chefs d'établissement et corps d'inspection, relais des politiques scolaires, mais aussi des acteurs censés tout autant en superviser la mise en œuvre qu'accompagner à cette fin les enseignants et les personnels d'éducation. Si les corps

[3] L'évaluation du système éducatif et de ses performances n'est pas l'apanage des seuls services ou directions qui composent le ministère de l'éducation nationale (DEPP, IGESR…). D'autres administrations ou organismes évaluent le système éducatif tels l'OCDE, la Cour des comptes, les missions parlementaires (Assemblée nationale, Sénat), les organismes de recherche (CEREQ, CNRS, CNAM).

d'inspection ont vu leurs missions s'élargir et dépasser le seul cadre de l'inspection traditionnelle ayant pour figure emblématique l'observation de séquences ou de séances d'enseignement en classe, ils se voient désormais largement confier des missions d'évaluation des établissements scolaires, dont ils peuvent aussi être des référents, et leur concours à une gestion des ressources humaines dite de proximité est confirmé depuis la mise en place en 2017 des « rendez-vous de carrière » avec les personnels. Mais, et c'est tout l'enjeu de la nécessité d'une transformation profonde de la gouvernance du système éducatif, il y a loin entre ce qui est prescrit et le travail réel des chefs d'établissement, comme d'ailleurs des autres personnels enseignants et d'éducation.
La gouvernance du système éducatif français reste, pour l'essentiel, héritée d'un modèle dans lequel l'État définit « d'en haut » des objectifs que les échelons académiques et les établissements doivent ensuite mettre en œuvre. Cette philosophie centralisatrice, qui a permis historiquement d'asseoir un service public unifié, atteint ses limites lorsque la complexité des situations de terrain exige des réponses différenciées que seule une connaissance fine des contextes locaux permet de construire.

> « *La nouvelle gouvernance se caractérise par le passage de la tutelle au contrat, de la centralisation à la décentralisation, de l'État redistributif à l'État régulateur, de la guidance publique à la coopération des acteurs publics et des acteurs privés*.» (Merrien, 1998)

L'analyse sociologique des organisations apporte un éclairage décisif sur l'échec récurrent des réformes à transformer les pratiques. Dupriez (2015) montre que l'approche « Recherche-Développement-Diffusion », qui traite les enseignants comme de simples exécutants d'une réforme conçue en amont, est systématiquement infirmée par les études empiriques : les enseignants transforment les dispositifs prescrits selon leur contexte d'exercice. Les organisations scolaires fonctionnent comme des « systèmes faiblement articulés » (Weick, 1979), peu soumis au contrôle hiérarchique direct.
Un facteur fragilisant l'école doit être souligné : l'accélération des réformes scolaires depuis les années 2000 ne laisse que rarement le temps d'évaluer les effets d'une politique avant qu'une autre ne vienne s'y substituer. Cette succession installe chez les personnels un scepticisme dont l'expression la plus révélatrice demeure l'attitude consistant à « attendre la réforme suivante ». Face à ce phénomène, la responsabilité de l'institution est grande : elle doit oser défendre des valeurs stables et une vision d'avenir, plutôt que de multiplier les dispositifs ponctuels et les réformes réactives.

2.2 Vers une gouvernance horizontale : le rôle des territoires et des collectivités

Passer d'une gouvernance verticale à une gouvernance horizontale suppose de reconsidérer en profondeur la place des territoires dans le pilotage éducatif. Les collectivités territoriales — communes, départements, régions — ne sont pas de simples financeurs d'infrastructures ; elles sont des acteurs éducatifs à part entière, dont l'action sur le temps périscolaire, l'habitat, les transports et l'offre culturelle conditionne étroitement la réussite scolaire.
La complémentarité entre le scolaire et le périscolaire reste trop souvent sous-estimée ou mal structurée. Les travaux de Damien Berthillier (2024) sur les « Territoires éducatifs » montrent que des développements positifs sont possibles, à condition que la complémentarité entre ces temps soit précisée, réfléchie et structurée. L'exemple des Cités éducatives, lancées en 2019, illustre cette dynamique : en associant municipalités, collectivités, associations et services de l'État, elles construisent une prise en charge éducative qui dépasse le strict cadre scolaire pour accompagner les parcours des élèves de la petite enfance à l'entrée dans la vie active.
Le territoire ne peut plus être seulement le lieu d'application de politiques nationales conçues de manière uniforme : il doit devenir un espace de concertation et d'élaboration de dynamiques ascendantes, susceptibles d'inspirer à leur tour le niveau national. L'éducation prioritaire en constitue l'exemple historique ; elle doit être pensée non comme une exception mais comme un laboratoire dont les enseignements doivent irriguer l'ensemble du système.

2.3 La dimension juridique et institutionnelle : une question centrale trop souvent négligée

Vouloir transformer la gouvernance, encourager l'expérimentation et donner de l'autonomie aux équipes suppose de répondre à une question concrète et trop souvent éludée : qui peut agir, dans quel cadre légal, avec quelles marges de manœuvre et quelle responsabilité ? L'autonomie des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE), l'article L. 401-1 du Code de l'éducation relatif à l'expérimentation, les contrats

d'objectifs, ces outils existent, mais ils sont inégalement connus, inégalement mobilisés et parfois vécus comme des contraintes bureaucratiques plutôt que comme des ressources.
La question n'est pas seulement de savoir ce que l'institution encourage ; c'est aussi de savoir ce qu'elle sécurise, ce qu'elle protège et ce qu'elle empêche. Accorder davantage d'autonomie aux acteurs de terrain sans redéfinir clairement les conditions de leur responsabilité institutionnelle et pédagogique est une impasse. Les travaux récents des auditeurs de l'IH2EF autour du couple autonomie/responsabilité, confirment la nécessité d'une gouvernance concertée qui confère réellement aux acteurs de terrain responsabilité et reconnaissance[4]. L'enjeu est de passer d'une École qui prescrit à une École qui rend effectivement possible l'action responsable des acteurs.

2.4 Le leadership des personnels de direction au service d'une gouvernance renouvelée

Les personnels de direction — chefs d'établissement dans le second degré, mais aussi directeurs d'école dans le premier degré, trop souvent oubliés dans ces réflexions sachant que l'école primaire, bien que dans une moindre mesure, n'échappe pas au cloisonnement disciplinaire — occupent une position stratégique dans cette transformation. Situés à l'interface des injonctions nationales, des réalités territoriales et des équipes pédagogiques, ils ne sont pas de simples agents passifs d'une logique managériale descendante. Ils construisent leur activité en s'appuyant sur les spécificités du contexte local, adoptant selon les situations un leadership transformant ou des accommodements adaptatifs plus prudents.
Pour une École qui ose, ce leadership doit devenir prioritairement pédagogique, à travers notamment : l'animation du décloisonnement disciplinaire et des projets transversaux ; l'impulsion de la construction de divers collectifs, des collectifs de travail plutôt que du travail collectif, et leur accompagnement pour mettre en place des dispositifs créatifs et appropriés et en capitaliser les retours d'expérience ; la promotion d'une culture de la confiance et du bien-être (Jellab, Marsollier, 2025) ; le pilotage de l'inclusion et de la mixité sociale.
Cela suppose plusieurs conditions : une formation initiale et continue renforcée en leadership pédagogique ; un allègement des tâches administratives ; une évaluation qualitative valorisant l'impact sur les apprentissages et le développement professionnel des équipes ; et une coopération étroite avec les corps d'inspection, les collectivités et les partenaires médico-sociaux. Lorsque ces conditions sont réunies, les personnels de direction deviennent de véritables « leaders capacitants », qui installent la confiance, autorisent l'innovation et permettent aux équipes d' « oser faire autrement » selon les besoins des élèves et les spécificités des territoires.

3. Évaluer autrement : explicitation, coopération et droit à l'erreur

3.1 Évaluation, curriculum caché et source d'inégalités

L'évaluation occupe une place omniprésente et structurante à tous les échelons du système, mais elle fait rarement l'objet d'une réflexion collective et dépassionnée. Telle qu'elle est majoritairement pratiquée, elle continue de comparer, classer, sélectionner et orienter, générant des émotions négatives et des sentiments d'injustice. Le « délire notateur » dénoncé par le colloque d'Amiens en 1968 reste largement validé par les constats quotidiens.
L'école s'est en effet attribué un pouvoir exclusif en la matière, ce qui est légitime tant qu'il s'agit de décerner une certification. En revanche, dans sa fonction formative qui reste à développer, l'évaluation demeure un croisement de subjectivités où celle de l'élève doit être bien plus largement reconnue.

---

[4] Voir à ce sujet le rapport des auditeurs du Cycle des hautes études de l'IH2EF (2024-2025), *Oser agir. Leviers pour une autonomie réelle, partagée et assumée*. Le rapport part d'un constant *princeps* : l'autonomie des établissements scolaires et universitaires est davantage affichée que réelle. Le système reste profondément centralisé, bureaucratique et paradoxal : il prône l'autonomie tout en multipliant les circulaires, les contrôles et les injonctions contradictoires. L'administration centrale peine à faire confiance aux acteurs de terrain. La circulaire, outil de prescription massif, sécurise les cadres mais inhibe leur initiative. Même dans l'enseignement supérieur, malgré la loi LRU, les universités restent parmi les moins autonomes d'Europe. Les cadres manquent de formation au leadership, de droit à l'erreur reconnu et d'un accompagnement structuré. La peur du jugement hiérarchique et la culture du "bon élève" freinent la prise d'initiative. L'évaluation est vécue comme un contrôle plutôt qu'un levier d'amélioration. Le rapport plaide pour une gouvernance plus coopérative, fondée sur la confiance, la subsidiarité et des réseaux d'acteurs décloisonnés. Le projet d'établissement doit redevenir un vrai moteur collectif, et non un exercice bureaucratique.

Les enjeux de justice sociale sont considérables : les évaluations négatives répétées affectent l'estime de soi et la motivation, en particulier chez les élèves les plus fragiles. La production de « normes secondaires » par l'école est étroitement liée à l'évaluation : nombreux sont les élèves à faire l'expérience d'un décalage entre leur investissement et des notes qui peuvent varier d'un enseignant à l'autre, dans la même discipline, pour les mêmes efforts (Barrère, 2003). Les travaux de la docimologie (Merle, 2022) montrent la complexité des tâches évaluées et les biais inconscients des enseignants, et soulignent l'urgence d'une réflexion partagée au sein des équipes.
Il faut ici rappeler le piège dans lequel le système scolaire enferme tous ses acteurs. Les notes sont souvent présentées comme un équivalent-salaire des élèves : ceux qui obtiennent les notes les plus basses sont considérés comme ayant eu de mauvais « résultats », ce qui sous-entend qu'ils n'ont pas fourni les efforts attendus et que l'école n'y serait pour rien. Pourtant, la célèbre « constante macabre » (Antibi, 2003) montre que les élèves les plus faiblement notés ont statistiquement très peu de chances d'améliorer leurs notes, quels que soient leurs efforts. Les enseignants se retrouvent à leur tour pris en étau : s'ils assouplissent leurs exigences pour permettre la progression des élèves les plus fragiles, ils donnent le sentiment d'abaisser le niveau ; s'ils maintiennent une norme rigide sans dispositif de rattrapage, les « résultats » ne s'améliorent pas. C'est pourquoi la notion même de « résultat » mérite d'être interrogée et redéfinie.
En pratique, des pistes existent : la promotion de l'auto-évaluation et du droit à l'erreur, la distinction claire entre évaluation du travail et évaluation de la personne, les pédagogies coopératives qui augmentent la confiance de l'élève en ses capacités d'apprentissage et la motivation pour s'engager cognitivement durant les activités indépendamment des enjeux de notation. Sans compter que le temps de l'élève, de l'enfant ou de l'adolescent n'est pas celui, plus contraignant, de l'institution[5].

3.2 Vers une explicitation des objets et des objectifs d'apprentissage : un levier d'équité

Rendre les apprentissages plus explicites constitue l'un des leviers les plus documentés dans la littérature scientifique pour réduire les inégalités scolaires. Plusieurs courants de recherche convergent sur ce point. Les travaux Cèbe et Goigoux (2018) insistent sur la nécessité d'outiller tous les élèves avec des procédures cognitives de base, selon le principe que « réussir n'est pas comprendre ». Les chercheurs du CIRCEFT-ESCOL placent l'explicitation au cœur de la lutte contre les inégalités et identifient les « malentendus sociocognitifs » qui peuvent conduire des élèves à réussir une tâche sans accomplir le travail intellectuel attendu. Ces approches s'appuient sur des fondements convergents issus de la recherche en efficacité enseignante (Rosenshine, 2012) et de la théorie de la charge cognitive (Chanquoy, Tricot, Sweller, 2007).
Ces apports sont précieux, mais il convient de les mobiliser avec prudence et sans les ériger en dogme[6]. Les dérives sont possibles dès lors que l'on promeut telle ou telle méthode d'enseignement en ligne de conduite qui court toujours le risque du réductionnisme. Il convient de se garder d'une posture scientiste qui consisterait à présenter telle ou telle approche pédagogique comme la solution universelle. L'explicitation des apprentissages s'articule avec d'autres démarches selon les contextes et les objectifs visés ; elle ne saurait constituer à elle seule un programme pédagogique exhaustif.

3.3 Pédagogies coopératives et compétences non académiques

[5] Pour illustrer cette tension, on peut prendre l'exemple des élèves à besoins éducatifs particuliers qui peuvent, théoriquement, bénéficier d'une année supplémentaire, et pensée comme telle dès l'entrée en formation, afin de préparer un diplôme. Or, les contraintes budgétaires, l'offre de places, et les modalités d'évaluation restent bien rigides, de sorte par exemple, que l'on ne compte que peu d'élèves préparant un CAP en 3 ans, ce qui conduit à des sorties sans diplômes et au risque d'exclusion durable du marché du travail.
[6] Hormis le fait que l'enseignement explicite ne répond pas toujours à la question de savoir « jusqu'où expliciter ? » au risque de priver les élèves de la construction d'une pensée ou d'un raisonnement autonome, il se heurte également aux limites immanentes aux écarts entre les intentions des enseignants et la réception de l'enseignement par les élèves. Si les enseignants parviennent aisément à présenter aux élèves l'objet de savoir en fin de séance et le sens des consignes, ils éprouvent des difficultés quant à l'explicitation de la *forme scolaire* elle-même — c'est-à-dire ce que signifie "apprendre à l'école". Par ailleurs, il existe des malentendus que les enseignants eux-mêmes ne perçoivent pas. Ces malentendus sont dits *sociocognitifs* car ils naissent du fait que l'école obéit à deux logiques qui peuvent se heurter : une logique sociale (transmettre la culture) et une logique cognitive (des manières d'apprendre propres au cadre scolaire, artificielles et décontextualisées). Comme l'a souligné Patrick Rayou, même exposés aux mêmes contenus, les élèves les reçoivent chacun différemment. Enseigner n'est pas une action unilatérale, et la tension entre implicite et explicite est inhérente au métier — il s'agit de trouver des équilibres, et non de juguler tout implicite. Cf. Patrick Rayou, « Que signifie enseigner plus explicitement ? Qui explicite ? Expliciter quoi ? Expliciter quand ? », *IFé, centre Alain Savary*, 13/01/2016. https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment

Repenser l'évaluation suppose d'élargir le regard porté sur l'élève. L'étude de Connac (2018) sur les classes coopératives en sixième montre que la coopération entre pairs profite à tous les profils d'élèves, les plus fragiles progressant autant que les plus performants. Un facteur s'avère déterminant : la qualité de la collaboration entre enseignants conditionne fortement la réussite du dispositif. Une évaluation formative, explicite dans ses critères, qui autorise le droit à l'erreur et encourage l'auto-évaluation, ne peut s'inscrire que dans un travail collectif des équipes pédagogiques.

4. Faire confiance aux acteurs de terrain : liberté pédagogique et responsabilité

4.1 La confiance, condition nécessaire

Aucune évolution durable n'est possible sans un climat de confiance réellement installé entre l'institution et ses personnels. La succession des réformes, leur faible évaluation et la distance ressentie entre décideurs et professionnels de terrain ont installé chez de nombreux professionnels un scepticisme qui s'apparente, dans certains établissements, à une véritable défiance. Le rapport « Vers une société apprenante » (Becchetti-Bizot, Houzel & Taddei, 2017) plaide pour fonder l'action sur le mentorat bienveillant et la coopération entre pairs plutôt que sur le contrôle hiérarchique.
La crise sanitaire a révélé de façon paradoxale les ressources d'initiative dont disposent les équipes lorsqu'on leur en donne la possibilité : ce sont les acteurs de terrain qui ont réinventé leur rôle pour maintenir la continuité pédagogique, souvent sans attendre de consignes détaillées. Cet épisode constitue un enseignement majeur : la délégation de l'initiative aux équipes, loin de produire un chaos pédagogique, peut générer des réponses adaptées, à condition qu'elle s'accompagne d'une identification claire des finalités.

4.2 Liberté pédagogique et exigence de résultats : les deux faces d'une même responsabilité

La liberté pédagogique ne constitue un levier d'amélioration des apprentissages qu'à la condition de demeurer arrimée à une exigence de résultats — notion qui, on l'a dit, mérite d'être interrogée et ne se réduit pas au seul rapport aux notes — et au souci de l'appropriation effective des savoirs. Cette articulation marque le passage des pédagogies de l'enseignement aux pédagogies de l'apprentissage (Altet, 1993) : il ne s'agit plus seulement d'enseigner, mais de s'assurer que chaque élève apprend. Liberté pédagogique et exigence de résultats (amélioration des apprentissages) se renforcent mutuellement ; elles sont les deux faces d'une même responsabilité professionnelle.

5. Pour une école de l'audace : mixité sociale, finalités des savoirs et école inclusive

5.1 La mixité sociale et scolaire

Les données de la DEPP (2022) sont éloquentes : dans les 10 % des collèges les plus défavorisés, 61 % des collégiens sont issus de milieux ouvriers ou inactifs, contre 15 % dans les collèges les plus favorisés. Cette ségrégation existe aussi au sein des établissements, où les options sélectives trient socialement les élèves. Marie Duru-Bellat (2017) montre que le contact avec des pairs aux normes scolaires plus exigeantes élève l'ambition des élèves issus de milieux modestes. La mixité ne peut réussir sans politique interministérielle volontariste articulant école, habitat, transports et offre de formation, en coopération étroite avec les collectivités territoriales (Jellab, 2024).

5.2 Quels savoirs enseigner ? La question des finalités

Les savoirs scolaires ne sont pas neutres : ils organisent les filières, orientent les élèves et reproduisent les hiérarchies sociales. La sociologie du curriculum (Young, 1973 ; Durkheim, 1938) montre qu'ils sont des constructions sociales traduisant des rapports de pouvoir. Ils privilégient souvent les savoirs abstraits, scientifiques et lettrés, au détriment d'approches plus concrètes ou transversales.
La hiérarchie entre filières générale, technologique et professionnelle, entre l'intellectuel et le manuel, entre théorie et pratique, est l'un des nœuds les plus tenaces de notre système. Comme le soulignent Dubet et Duru-Bellat (2024), l'école a besoin d'une « école du faire » où théâtre et fablab ont la même légitimité que les cours

traditionnels. Les savoirs doivent servir l'émancipation intellectuelle de tous, en reliant connaissance théorique et expérience vécue, et en favorisant un « réenchantement » de l'école comme lieu de construction d'un destin commun.

5.3. L'inclusion scolaire : ce que la « marge » fait à la « norme » – vers une inclusion réciproque

La liberté pédagogique et la confiance instituées comme principes d'action ne sauraient être pensées indépendamment d'une question qui traverse en profondeur l'institution scolaire : celle de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). En conférant aux enseignants une plus grande autonomie de décision, en leur reconnaissant une capacité d'adaptation aux contextes, on les place nécessairement face à la diversité réelle des publics qui leur sont confiés. L'inclusion n'est pas un détour dans le raisonnement sur la liberté pédagogique ; elle en constitue l'épreuve la plus décisive.

La « forme scolaire » héritée, telle que l'a théorisée Guy Vincent, définit une norme implicite de l'élève ordinaire : celui qui peut répondre aux exigences standardisées d'un enseignement conçu pour un public supposément homogène. Cette norme engendre mécaniquement une marge : celle de tous les élèves qui s'en écartent, qu'il s'agisse d'élèves en situation de handicap, d'élèves allophones, d'élèves intellectuellement précoces ou, plus largement, de tous ceux dont les besoins éducatifs spécifiques ne correspondent pas aux attendus ordinaires. Comme le rappelle Prairat (2012), la norme n'est pas neutre : elle « vise à éliminer, à modifier ou à promouvoir certaines conduites ; elle opère des tris, arrête des choix, recommande des comportements et des pratiques ; a contrario elle peut bannir des attitudes ou des manières de faire ». La norme règle les conflits entre plusieurs manières de procéder et fixe un usage là où plusieurs usages sont en concurrence. En ce sens, l'élève « de la marge » n'est pas seulement celui qui peinerait à se conformer : il est celui dont la présence révèle les impensés et les présupposés de la norme elle-même.

La tentation institutionnelle consiste à répondre à cette tension en externalisant la prise en charge des élèves de la marge : dispositifs spécialisés, classes de niveau, structures séparées. Cette externalisation, bien qu'elle puisse répondre à des besoins réels à court terme, produit un double effet pervers. D'une part, elle stigmatise les élèves concernés en les assignant durablement à une identité déficitaire. D'autre part, elle prive les enseignants et les élèves dits « ordinaires » de ce que la rencontre avec la différence peut engendrer comme ressource pédagogique. C'est précisément en ce sens que l'on peut proposer la notion d'inclusion réciproque : non seulement l'élève de la marge bénéficie d'une scolarisation en milieu ordinaire, mais la norme elle-même se trouve enrichie, bousculée et reconfigurée par cette présence. Ce n'est pas seulement l'environnement pédagogique et l'accessibilité qui apporteront aux apprenants les conditions d'une réussite et d'un bien-être éducatif ; ce sont également les interactions avec des publics différents qui sont de nature à favoriser les apprentissages de tous (Jellab, 2021).

Cette perspective suppose un renversement de regard profond. Plutôt que de partir d'un modèle déficitariste — l'élève de la marge comme manque à combler —, elle appelle à une lecture « en positif » (Charlot, 1997) : partir des élèves tels qu'ils sont et de ce que leurs besoins spécifiques donnent à voir des impensés de l'enseignement ordinaire. En ce sens, les difficultés rencontrées par les élèves à BEP ne sont pas l'exception révélant la norme : elles sont la norme révélée dans sa fragilité, dans ses implicites, dans ses présupposés non questionnés sur ce qu'un élève est censé savoir opérer, comprendre et mobiliser. Ce que la marge fait à la norme, c'est l'obliger à se repenser ; c'est lui imposer une réflexivité que l'uniformité apparente des classes dites « ordinaires » ne suscite pas d'elle-même.

Pour une école qui ose, l'inclusion réciproque suppose trois conditions articulées. Premièrement, un travail collectif des équipes enseignantes qui ne laisse pas aux seuls enseignants spécialisés la charge de la prise en compte de la différence : c'est l'ensemble du collectif professionnel qui doit s'en saisir, sous l'impulsion d'un chef d'établissement exerçant un leadership pédagogique attentif à la construction de communautés professionnelles apprenantes. Deuxièmement, une pédagogie différenciée et explicite qui, loin de réserver aux élèves en difficulté des tâches simplifiées les éloignant du travail cognitif réel, s'attache à rendre accessibles à tous les objets de savoir les plus exigeants. Troisièmement, une éthique de la reconnaissance qui refuse de réduire l'élève à son handicap, à son origine sociale ou à ses résultats scolaires, et qui tient ferme l'idée, formulée par Ricœur (1990), que quelque chose est dû à l'être humain du fait qu'il est humain.

La liberté pédagogique, lorsqu'elle est réellement exercée dans un cadre de confiance et de responsabilité collective, offre aux équipes les marges d'initiative nécessaires pour construire des réponses adaptées à la diversité des besoins. Elle devient ainsi le vecteur d'une inclusion réelle, non décrétée d'en haut mais construite dans la pratique quotidienne, au plus près des élèves. En articulant liberté pédagogique et inclusion réciproque,

l'école qui ose trace un chemin : celui d'une institution qui apprend elle-même de sa propre diversité, et qui fait de la marge non une charge à gérer, mais une ressource à valoriser au service de la réussite de tous.

Discussion et conclusion

Le colloque de l'AFAE invite à dépasser les oppositions stériles pour construire une École de l'audace: décloisonnée dans ses disciplines et ses modes d'organisation, confiante dans ses équipes, exigeante et bienveillante, ancrée dans les territoires tout en portant une ambition nationale. Ces trois axes — gouvernance, disciplines et évaluation — ne peuvent être traités séparément, et ils renvoient tous à un même horizon : une école qui donne du sens aux savoirs et qui croit que chaque élève, quel que soit son milieu, peut accéder à la pleine citoyenneté.

Il s'agit moins de relayer uniquement les résultats de la recherche que d'affirmer des valeurs et de dessiner une utopie scolaire opérationnelle. La recherche éclaire et étaye ; elle ne fonde pas. Ce sont des choix politiques et éthiques qui décident de l'école que nous voulons. Le colloque a pour ambition d'ouvrir cet espace de délibération.

Trois propositions articulées se dégagent. Premièrement, sortir du cloisonnement disciplinaire exige de rouvrir le chantier des programmes et des finalités des savoirs, en mobilisant les apports dans le contexte de la révolution de l'IA. Deuxièmement, une gouvernance horizontale, fondée sur la confiance et la responsabilité, suppose une coopération structurée avec les territoires et les collectivités, un cadre juridique clair qui sécurise l'expérimentation, et un leadership pédagogique renouvelé de l'ensemble des personnels de direction — du premier comme du second degré. Troisièmement, l'évaluation et la liberté pédagogique ne produisent des effets positifs que si elles s'exercent dans un cadre collectif exigeant, au service de l'appropriation effective des savoirs par tous les élèves, et si la notion même de « résultat » est repensée en dehors du seul prisme de la notation.

Ces perspectives ouvrent des pistes concrètes de travail et de recherche : documenter les conditions dans lesquelles gouvernance horizontale, décloisonnement disciplinaire et exigence de résultats se renforcent mutuellement, objectiver les modalités d'engagement des enseignants dans les projets interdisciplinaires, et construire un débat démocratique sur ce que l'École doit transmettre au XXIe siècle.

Aziz JELLAB

Président du conseil scientifique

Références bibliographiques

Antibi, A. (2003), *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris : Math'Adore.

Baluteau, F. (2004). « Les dispositifs interdisciplinaires dans les collèges : les enjeux de l'engagement », *Spirale,* n°34.

Barrère, A. (2003), *Travailler à l'école. Que-font les élèves et les enseignants ?* Rennes : PUR.

Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., & Taddei, F. (2017). *Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et le développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation nationale.

Berthillier, D., (2024), « Réforme des rythmes scolaires : les mésaventures d'une politique publique éducative », *Administration et Education,* 4, N° 184.

Boissinot, A. (2014), « Disciplines : l'ère du soupçon ». *Administration & Éducation*, n°144.

Boissinot, A. (2021), *Regards sur l'école*, Paris : Canopé/CNDP.

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Bourdieu, P., & Gros, F. (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement.* Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale.

Cèbe, S., Goigoux, R., (2018), « Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants », *Recherche et formation*.

Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive*. Paris : Armand Colin.

Charlot, B, (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos/Economica.

Chartier, A.-M. (2013). « Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs ». *Hermès, la Revue*, n° 66.

Connac, S. (2018). « Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2018/4, vol. 51.

Decroly, O., (2009), *Programme d'une école pour la vie,* Paris : Fabert.

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2024). *L'Emprise scolaire. Quand trop d'école tue l'éducation*. Paris : Le Seuil.

Dupriez, V. (2015). Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Bruxelles : De Boeck.

Durkheim, E. (2014 [1938]). L'Évolution pédagogique en France. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. (2017). La mixité sociale favorise le travail scolaire. *Les dossiers d'Alternatives économiques*, hors-série n°5, janvier.

Galland, O. (2010). *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?* Paris : Armand Colin.

Gauthier, R.-F. (2019). Crises des programmes scolaires. Vers une école de la conscience. Paris : Berger-Levrault.

Genelot, S. (2019). *Observer les pratiques évaluatives des enseignants*. Rapport de recherche pour le CNESCO.

Gossot, H., Herbinière-Lebert, J., Brunot, F. (1963), *L'enseignement du premier degré. De la Théorie… à la Pratique.* Paris : Istra.

Jellab, A., (2021), « Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la " marge " pourrait faire à la " norme " : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ? », *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives,* 2021, 89-90.

Jellab, A., (2024), « La mixité sociale dans les établissements scolaires : une question socialement vive pour l'école et la société à venir », *Éducation et Sociétés,* 2, n° 52

Jellab, A. (2026). *Inégalités scolaires et émancipation. Des leviers d'action pour une école démocratique.* Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

Jellab, A., & Marsollier, C. (2025), *L'école au défi du bien-être de ses personnels*, Paris : Berger-Levrault.

Merle, P. (2022), « Les pratiques d'évaluation scolaire au service de l'équité et de l'efficacité », *Germinal*, 2, N° 5.

Merrien, F.-X. (1998). De la gouvernance et des États-Providence contemporains. *Revue internationale des Sciences Sociales,* n°155.

Mougenot, L., & Venet, T. (2021). « Les pratiques évaluatives ». In B. Poucet & J. Cahon (dir.), *Réformer le système éducatif : pour une école nouvelle* (p. 274-285). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Référentiel des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Ministère de l'Éducation nationale, arrêté du 1er juillet 2013.

Reuter, Y. (2024*). Comprendre et combattre l'échec scolaire. L'articulation entre pédagogies et didactiques.* Paris : Berger-Levrault.

Reuter, Y. (2025). « Analyser des pédagogies « différentes » : quelques débats autour des questions de méthode », *Recherches en éducation*, n°59.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Rosenshine, B. (2012). *Principles of Instruction : Research-Based Strategies That All Teachers Should Know.* American Educator, Spring.

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). « La forme scolaire : débats et mises au point », *Recherches en didactiques*, 2012/1 (n°13).

Weick, K.E., (1979),*The Social Psychology of Organizing*, New York : McGraw-Hill Inc,

Young, M. (1973). *Knowledge and Control. Londres* : Collier-Macmillan.