

Pour une impulsion académique de l'efficacité pédagogique



Aujourd'hui, des responsables institutionnels à l'opinion publique, en passant par les experts, le Parlement, les familles, on partage le sentiment que la démocratisation scolaire marque le pas. « Massification réussie mais démocratisation à parachever » dit-on. Est-ce que cela signifie que la massification scolaire n'a pas toujours généré les réponses éducatives et pédagogiques appropriées ? Et alors, pour quelles raisons ? Quelle peut être la valeur ajoutée des instances académiques pour tenter de vaincre les obstacles qui se dressent sur le chemin d'une authentique démocratisation ?

Massification réussie, démocratisation à parachever

La massification scolaire a été réussie dans le cadre d'une organisation administrative déconcentrée alors que l'effort de démocratisation a buté sur une conception à la fois jacobine et instable de la pédagogie

La massification a été réussie dans le cadre d'une organisation administrative déconcentrée alors que l'effort de démocratisation a buté sur une conception à la fois jacobine et instable de la pédagogie. Il est vrai que la gestion de l'offre de formation et de la répartition équitable des moyens s'appuie sur des critères quantitatifs repérables et évaluables, alors que la pédagogie reste étrangère à toute forme de rationalité administrative ou financière. On est là devant le constat d'une dissymétrie entre une rationalisation gestionnaire toujours plus performante et des approches pédagogiques aux résultats par nature incertains et échappant à toute évaluation assurée. Cette incertitude revêt de multiples aspects : référents de la pédagogie laissés à la libre appréciation de chaque enseignant, dispositifs de « pédagogies différenciées » se cherchant indéfiniment... Faut-il attribuer les pannes de l'ascenseur social, les orientations subies, l'inappétence scolaire et les déscolarisations d'élèves, les décalages entre formations et marché de l'emploi à cette dissymétrie entre une gestion pointue et une pédagogie hésitante ?

Il est en tout cas préoccupant, pour un appareil d'éducation, que l'encadrement paraisse « ne parler que gestion » aux enseignants, tandis qu'ils se pensent seuls à « parler pédagogie ».

Les écueils de la démocratisation de l'école

L'objectif de démocratisation a été poursuivi – non sans persévérance – selon trois stratégies principales :

- l'action sur la professionnalisation des enseignants, censée être la principale variable d'ajustement à l'afflux des « nouveaux publics scolaires » ;
- la polarisation sur les établissements, désormais déconcentrés, réputés pouvoir réaliser, notamment par leur projet, les orientations nationales ;
- la mise en place de réformes structurelles, dont certaines sont finalisées par la qualification (baccalauréat professionnel, mission d'insertion, etc.), et la diffusion de nombreux dispositifs nationaux préconisant des stratégies de remédiation locales.

Plusieurs facteurs viennent cependant troubler la continuité de l'action dans ce domaine :

- la liberté pédagogique, fortement revendiquée, ne trouve pas vraiment de point d'appui au travers des projets d'établissement et laisse les enseignants trop souvent isolés devant les exigences de leur métier ;
- les pratiques d'évaluation pédagogique se révèlent à bien des égards ambiguës et restent impuissantes à prendre en compte les déterminants économiques et sociaux, comme

à couvrir toute la palette des compétences autres que strictement disciplinaires ;
 – l'institution scolaire se fixe des ambitions irréalistes qui avivent le sentiment d'échec des professionnels de l'éducation devant l'inertie des faits.

Quelle liberté pédagogique ?

Aujourd'hui, les enseignants, d'un niveau plus qualifié que leurs prédécesseurs, sont plus distants culturellement de leurs élèves et restent réticents vis-à-vis d'une pédagogie organisée collectivement

De la pédagogie traditionnelle, les enseignants appréciaient le caractère personnel du rapport maître-élève, et les filières – supprimées par les choix accompagnant la massification – tiraient leur efficacité d'une certaine identification réciproque entre les maîtres et les élèves. Aujourd'hui, d'un niveau plus qualifié que leurs prédécesseurs, les enseignants sont plus distants culturellement de leurs élèves, restent réticents vis-à-vis d'une pédagogie organisée collectivement et pas vraiment convaincus de voir quels bénéfices ils pourraient tirer de la médiation de leur action pédagogique par un projet d'établissement, fût-il voté par le conseil d'administration.

Les premiers concepts de projet d'établissement reposaient largement sur le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté, sur son positionnement dans un vaste système formé par des milliers d'unités qui, par évidence, n'avaient pas à trancher sur les objectifs nationaux. Cette démarche avait ses limites et faisait de l'initiative stratégique locale une « peau de chagrin ». Un mouvement managérial s'est alors centré sur « l'ingénierie » méthodique du projet d'établissement, sur l'instrumentation de ses stratégies propres, dans l'intention d'y impliquer l'action pédagogique des enseignants. Enfin, un pilotage national des projets d'établissement a tenté d'en formaliser, à l'usage des acteurs locaux, les principaux paramètres. Mais les Ipes (indicateurs de pilotage des établissements du second degré) n'ont jamais entraîné, en dépit de l'intention affichée, de débats internes aux établissements sur les objectifs et les stratégies, et n'ont finalement jamais atteint les enseignants. À quoi bon, alors, toutes ces mesures nationales standard, référant l'activité des établissements à des « résultats attendus » (par qui ?), si de telles mesures n'accompagnent pas, au sein des établissements, une perception collective des objectifs, si elles n'induisent pas la compréhension des espaces stratégiques ouverts ?

Les nombreuses études institutionnelles faites sur les projets d'établissement montrent que ces derniers se sont souvent présentés comme un « kit de volets » assemblés de façon plus ou moins synthétique : redoublement, études dirigées puis encadrées, accueil des élèves handicapés, primo-arrivants, orientation, santé, etc. Ils mentionnent encore largement les structures, les activités péri-éducatives, les dispositifs prescrits, formulent souvent des demandes de moyens complémentaires, mais s'étendent rarement sur le cœur des pratiques pédagogiques et des stratégies de prise en main des élèves. Il y a, de plus, fort peu d'inspections des activités pédagogiques transversales alors même qu'elles constituent l'un des éléments déterminants de la stratégie pédagogique des établissements.

Le mode de pilotage national des projets d'établissement, relayé par les politiques académiques, n'a-t-il pas induit cette gestion pédagogique morcelée, certes plus lisible par les organes de contrôle, plus corrélable à une gestion des moyens, mais défavorable à un contrat éducatif interne, fondé sur un diagnostic et opposable aux acteurs de l'établissement et aux partenaires, même hiérarchiques ?

Dans le passage à la contractualisation académie-établissements, les contrats d'objectifs, bien que plus formalisés que ne l'étaient les « projets d'établissement » antérieurs, ne garantissent pas *ipso facto* l'adhésion des contractants principaux que sont les enseignants et, pour l'autorité académique, leur exécution. Leurs effets visibles et attendus sont, d'une part, le changement de pratiques pédagogiques et, d'autre part, la mise à disposition pertinente de l'ensemble des ressources académiques.

Les ambiguïtés de l'évaluation pédagogique

Le produit de l'éducation, sous ses aspects les plus qualitatifs, reste difficile à évaluer. Aujourd'hui encore, des enseignants sont réticents à se prêter à des harmonisations de notation au nom d'une logique interne de docimologie disciplinaire. Cette notation, « en conscience », rend difficile l'appréciation objectivée du succès national de l'enseignement et du niveau réel de la culture des élèves. Il en résulte des distorsions entre les évaluations pédagogiques produites par les enseignants et l'usage social des compétences des élèves. D'ailleurs, une large gamme de compétences recherchée par la société échappe aux grilles de contrôle et d'évaluation de l'école alors que ces compétences induiraient une orientation positive des élèves. Réinscrire ces compétences dans le champ de la culture scolaire – dans le dispositif des troisièmes à projet professionnel, par exemple – suppose des attitudes pédagogiques et d'évaluation véritablement renouvelées.

On sait l'importance dans la réussite scolaire des déterminants non pédagogiques (économiques, sociaux, familiaux, etc.) mais quelle part prennent-ils précisément dans la culture effective des élèves ? Cette question est censée être résolue par le biais d'indicateurs qui isolent des autres déterminants la « valeur ajoutée » par l'école aux performances des élèves : à âge égal, à catégorie socioprofessionnelle et à environnement identiques, on attend de tel établissement tel taux de certification. Mais cette démarche a le tort de minimiser à la fois l'impact d'une stratégie pédagogique volontariste – alors que tout travail personnel des élèves augmente sa compétence – et de prendre pour intangible et non traitable l'interaction entre l'école et les autres parties prenantes de l'éducation, pouvoirs publics, collectivités, entreprises, familles...

On peut penser qu'une part du désarroi des professionnels de l'école est générée par la pression idéologique de l'institution qui promet au-delà de sa propre compétence

Comme ces interactions sont destinées à croître par l'extension de la décentralisation et l'implication des collectivités, par le développement des environnements numériques, la question de l'évaluation des responsabilités respectives dans la formation des élèves ne pourra être isolée d'une évaluation partagée du rôle propre de l'école.

Réalisme et pragmatisme

On peut penser qu'une part du désarroi des professionnels de l'école est générée par la pression idéologique de l'institution qui promet au-delà de sa propre compétence. S'enorgueillir de promesses maximalistes, c'est condamner les acteurs du terrain à vivre dans l'échec. En revanche, reconnaître des limites au pouvoir pédagogique à l'école est un moyen de le rendre plus efficace. Mesurer le poids des déterminants économiques et sociaux – sans pour autant renoncer à en minimiser l'incidence par une pédagogie adaptée –, admettre les ambiguïtés et les limites de l'évaluation, prendre conscience que l'école ne peut s'abstraire de son environnement, c'est déjà faire un premier pas vers une pédagogie plus sereine, mieux affirmée, mieux ancrée sur le terrain où elle doit s'épanouir.

Ainsi, paradoxalement, des objectifs fondateurs plus pragmatiques, plus adéquats au périmètre de l'école, pourraient engendrer, de la part des enseignants, des stratégies plus convaincues, plus convaincantes, plus riches et imaginatives. Rien n'est plus déprimant que d'être constamment mesuré à des objectifs irréalisables, qui masquent la vraie nature du contrat qui lie l'école à la nation, et le prix, pas seulement financier, que celle-ci veut bien y mettre.

Rompre l'isolement de l'enseignant devant sa classe, tempérer les stratégies éducatives trop idéalistes, mais offrir un accompagnement pédagogique empreint de pragmatisme, à la fois respectueux des directives nationales et attentif aux contraintes locales, tels sont quelques-uns des objectifs majeurs que s'assigne le pôle pédagogique académique.



Quel mode de pilotage pédagogique ?

Un principe central : les enseignants sont le véritable levier, le déterminant de la réussite pédagogique de l'école, même et surtout quand celle-ci doit passer par de profondes transformations et franchir des obstacles. Ceci ne rend que plus nécessaire le travail de réflexion, de conviction et de soutien qui doit être réalisé en direction des enseignants. Ce principe central devra prendre le pas sur d'autres présupposés : hégémonie des savoirs, élève au centre du système, concurrence entre établissements, etc.

Deux systèmes de pilotage

Actuellement, cohabitent deux systèmes de pilotage de l'école qui, l'un comme l'autre, trahissent leurs insuffisances.

L'un reste, au plan pédagogique, et malgré la déconcentration gestionnaire, largement jacobin : impulsion centrale pointue, prescriptions descendantes, contrôle des programmes comme des examens par l'inspection générale, etc. Et l'on ne porte pas assez attention au fait que les enseignants n'ont souvent accès à ces directives que par ouïe-dire : par les collègues, la presse, la littérature syndicale, par le rappel de la circulaire de rentrée dans le discours du chef d'établissement en début d'année et, pour ce qui concerne leur seul enseignement, par les animations des inspecteurs pédagogiques disciplinaires sur les « nouveaux programmes ». Autrement dit, les enseignants sont insuffisamment informés des orientations générales du système. Faute d'assurer l'intériorisation des objectifs nationaux, le modèle jacobin ne suffit plus à garantir que l'éducation soit « nationale ».

Le second système relève d'une culture pratique acceptée de tous : « initiatives et libertés pédagogiques pour chaque enseignant » ; quand bien même celui-ci se penserait en déshérence d'objectifs nationaux suffisamment clairs et manquerait d'une véritable compréhension de ses marges de manœuvre. Certes, cette liberté permet aux enseignants de revendiquer légitimement une organisation pratique conforme à leurs conceptions de l'efficacité pédagogique comme, éventuellement, de s'affranchir de la tutelle du responsable de l'établissement, mais elle les laisse pédagogiquement solitaires et désarmés, entre la performance maximaliste promise à tout le monde par l'école, l'opacité de la succession des dispositifs « administratifs » et l'emprise sur leurs élèves de l'environnement social. La lassitude produite sur les enseignants par cette pratique institutionnelle peu mobilisatrice, renforce leurs envies de démocratie directe dans la gestion pédagogique interne des établissements.

Dans l'espace vacant entre les deux systèmes : les instances académiques et les Eple

L'espace entre ces deux modèles laisse un vide où peut se déployer, de façon légitime et efficace, une stratégie académique. Une académie n'a pas, dans le domaine pédagogique, la compétence de modifier, transformer la commande ministérielle qui s'adresse à tous les acteurs, à tous les niveaux de l'institution.

Le rôle d'une académie ne peut se réduire au transfert de cette commande et des problématiques qui lui sont attachées, vers le terrain selon un mode « hiérarchique descendant ». Il est de toute façon absurde d'instrumentaliser des corps intermédiaires (inspecteurs, chefs d'établissement) quand on sait qu'une mesure pédagogique n'a de chance d'être mise en œuvre au bénéfice des élèves que si les acteurs de la pédagogie se la sont véritablement appropriée.

Le rôle d'une académie ne peut se réduire au transfert de la commande ministérielle et des problématiques qui lui sont attachées vers le terrain selon un mode « hiérarchique descendant »

Le niveau académique doit apporter, sur la ligne pédagogique de la commande ministérielle à la classe, une impulsion, une énergie supplémentaire pour éviter la perte de substance que subissent les directives pédagogiques avant de parvenir dans les classes. Il faut développer une capacité d'analyse du contexte académique : quels sont les points forts sur lesquels pourra s'appuyer l'action ? Quels sont au contraire les points faibles qu'il conviendra de dépasser ? Il s'agit dans un second temps de définir une stratégie, un cadre pour l'action des différents acteurs, chacun dans leur rôle, afin de mobiliser et d'organiser les ressources pour assurer aux équipes des établissements les meilleures conditions pour l'activité pédagogique et la réalisation des objectifs fixés. C'est une vision « stratégique » de l'académie que doit traduire l'organisation de son action pédagogique, de préférence à une vision « politique ».

Les instances pédagogiques de niveau académique placées auprès du recteur ont déjà des habitudes de communication en réseau, sans toujours se reconnaître entre elles, ni s'accorder parfaitement avec les services administratifs pour donner tout l'accompagnement utile aux établissements.

Le pôle pédagogique trouve déjà son assise dans les structures existantes, mais pour imaginer à terme une valeur ajoutée significative à la culture pédagogique de l'académie, il faut étendre sa sphère d'influence jusqu'auprès d'Eple dotés d'obligations, de pouvoirs et de marges de manœuvre. La révolution copernicienne d'une responsabilité pédagogique pour une académie, c'est de reconnaître, face à la représentation nationale du pouvoir éducatif, le véritable pouvoir – ou contre-pouvoir – détenu par les réalités. Même les élèves absentéistes l'exercent : à travers leur coût propre, ils pratiquent une « gestion de fait » de l'école, même s'ils n'en ont ni le droit ni le pouvoir.

Cette façon de voir l'Eple comme levier de l'action académique n'est jamais que l'application de ce que l'on attend d'un système déconcentré. Après tout, le conseil d'administration d'un collège ou d'un lycée est déjà une parfaite illustration du travail en réseau avec tous ceux qui ont part légitimement à l'éducation, avec les collectivités, les acteurs publics, les entreprises, les associations, les familles, les élèves, etc. C'est à la faveur de ce maillage, de cette capillarité avec l'ensemble des citoyens, que l'Eple est censé s'adapter à la multiplicité des individualités que sont les élèves.

Les Eple sont ainsi l'unique lieu où l'institution scolaire est véritablement immergée dans la société. C'est pourquoi ils sont les lieux décisifs de son adaptation à cette société. Et c'est tout le sens d'un pôle pédagogique académique de les y aider, de leur rappeler leur autonomie, de leur en indiquer l'amplitude et le mode d'emploi, de faire en sorte qu'ils abandonnent leur prudence de « boîte noire », qu'ils consentent à s'ouvrir pour ajouter à leur valeur.

Le pôle pédagogique académique, s'appuyant sur des instances rectorales déjà rôdées, doit occuper l'espace qui actuellement sépare, géographiquement et culturellement, l'administration centrale du terrain en s'appuyant sur les libertés d'action ouvertes aux Eple parce que s'y trouvent les réalités et leurs forces. Laisser, comme le propose le Ministre aux établissements, le soin de décider de « faire ou non des itinéraires de découverte (Idd) », par exemple, n'a de valeur fondatrice qu'en ce qu'il reconnaît aux acteurs d'établissement le droit et le devoir de choisir les diagnostics et les réponses les mieux adaptés à la réussite effective de leurs élèves.



Vers un pôle pédagogique

Pour que l'action pédagogique des instances académiques se déploie avec toute l'efficacité souhaitée, il faut non seulement articuler et coordonner fortement les structures centrales, mais aussi construire des ramifications et installer des relais sur l'ensemble du territoire de l'académie, en mettant en place un mode de management en réseau qui évite l'écueil du centralisme et du dogmatisme descendant.

Il faut mettre « du réseau dans nos pyramides tayloriennes »
Les personnels de l'Éducation nationale ne s'accommodent plus des divers modes de management traditionnel

Les personnels de l'Éducation nationale, en effet, ne s'accommodent plus des divers modes de management issus du taylorisme. Or, le management de l'Éducation nationale s'appuie sur un effectif hiérarchique réduit et sur une multitude d'acteurs supportant mal la « solitude » et « l'incompréhension » d'une « administration » qui ne donne pas toute sa place à leurs compétences et à leurs responsabilités d'acteurs locaux.

Un management en réseau : maillage et mutualisation

Pour que l'école joue pleinement son rôle, à la fois au juste prix et pour la plus grande efficacité, pour qu'elle assume, dans la lisibilité, tous les partenariats nécessaires en réaffirmant ses compétences propres, il faut professionnaliser l'organisation académique. Et, pour reprendre les mots d'un manager de l'entreprise, il faut « mettre du réseau dans nos pyramides tayloriennes » sous peine d'être réduits à l'inefficacité, dépassés, débordés et de perdre le contrôle.

La taille de l'académie de Versailles est considérable : 600 établissements, 1 200 000 élèves (10 % des effectifs scolarisés de la France), 100 000 agents, 48,5 % de la superficie de la région Ile-de-France. De tels paramètres font redouter les discontinuités, les pertes en ligne, aussi bien gestionnaires que pédagogiques. Ils imposent la création de lieux pour traiter ces risques, ils font donc aussi réfléchir sur le partage des rôles entre les territoires, les champs d'action et de responsabilité académiques pour remplir au mieux les fonctions d'expertise, d'évaluation, de communication, d'impulsion, d'animation, de gestion, pour établir ou rétablir des ponts entre le centre et le terrain, entre l'expertise et l'action, entre les administrateurs de la pédagogie et les administrateurs de la gestion, entre l'impulsion et l'évaluation. Comment exercer les compétences propres de chacun au service d'une scolarisation réussie des élèves sur un territoire aussi dense et vaste sans un partage des responsabilités de l'analyse et de la conduite de l'action ? Les paramètres de l'académie sont exemplaires pour se doter d'une telle philosophie du management.

Pourtant, un pilotage académique de la pédagogie ne va de soi ni dans les esprits, ni dans les pratiques, aussi bien pour les responsables ou les associés du pilotage académique que pour les usagers. Les inspecteurs hésitent encore entre la double tutelle des recteurs et de l'inspection générale. Des enseignants pensent qu'ils relèvent des seuls inspecteurs. Les chefs d'établissement font des synthèses parfois difficiles entre leurs responsabilités de représentant local de l'État et leurs responsabilités de représentant d'un Eple. Le Crdp, établissement public, peut penser qu'il relève de son conseil d'administration propre et de son réseau national.

L'administration centrale, quant à elle, malgré ses promesses réitérées de s'en tenir à des orientations générales, continue d'entretenir une certaine propension à produire des remèdes standard. La capacité de faire réussir les élèves appartient d'abord au discernement et à l'inventivité pédagogique des acteurs de base. Il revient à l'administration centrale, *via* les académies, d'en convaincre ses acteurs, plutôt que de priver les uns et les autres de leur espace stratégique.

Le pôle pédagogique académique implique un mode de management fondé sur le maillage d'un territoire, dans lequel il y a « égale dignité entre tous les acteurs de la communication »



Le pôle pédagogique académique implique un mode de management fondé sur la communication et sur le maillage d'un territoire, dans lequel il y a « égale dignité » entre ceux qui, au plus près des élèves et au quotidien, doivent assurer la réussite de l'école et ceux qui produisent, au niveau macroscopique, les synthèses, les injonctions, les impulsions, les outils de référence... Une analogie s'impose ici, dans la mouvance de l'époque, entre pôle pédagogique et web. La communication, l'information, l'action, de l'un et de l'autre suivent leur « toile ». Celle d'internet n'est, on le sait, ni transversale, ni montante, ni descendante, et tout récepteur est un émetteur potentiel. Dans un monde où tout ce qui « existe » est médiatisé – et sans ignorer l'importance de la communication traditionnelle de proximité, interne et externe – les modes de management des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix doivent faire toute leur place aux technologies modernes de la communication.

Fort heureusement, depuis plusieurs années, diverses actions témoignent du fait que l'académie de Versailles est entrée dans un pilotage collectif, partagé, mutualisé, dans la réalité organisationnelle d'un maillage reliant tous les acteurs et tous les échelons de l'administration académique :

- **les bassins d'éducation** – lieux de partage professionnel qui désenclavent l'autonomie des Eple, qui leur donnent des références communes – sont nés, il y a plus de vingt ans ;
- **les premiers groupes de pilotage académiques**, réunissant tous les acteurs concernés par un axe d'action, un chantier, une mission d'éducation, sont apparus à la rentrée 1990 ;
- **les inspecteurs pédagogiques** sont présents, en collégialité, auprès de tous les acteurs. Ils se sont investis à tous les niveaux d'expertise, des classes aux synthèses académiques et nationales. Ils ont établi des corrélations entre tous les niveaux de l'organisation académique (recteur, responsables académiques, animateurs des bassins d'éducation, établissements, groupes d'enseignants) et les ont tous investis, en collégialité, avec les acteurs de chacun de leurs niveaux d'intervention ;
- **une politique de communication** interne volontariste a permis d'engager un processus où chaque agent doit être informé des actions menées dans l'académie, où chacun peut communiquer avec ses homologues des différents services et sait clairement l'objectif de son action et son intégration dans une stratégie de réseau ;
- **un Crdp**, dont la vocation est d'être « l'opérateur pédagogique de la stratégie académique du recteur », a développé des modes de travail coopératif avec les corps d'inspection et les autres conseillers du recteur.
- **la culture Tice** et l'importance donnée à l'organisation de la communication ont scandé le management de l'académie, à la fois outil pédagogique et expression d'un mode de communication qui fournit à tous une visibilité commune des actions entreprises. Par ce parti pris de maillage et de collégialité à tous les niveaux de l'organisation, la négociation entre l'intérêt général et l'intérêt particulier des personnes et des situations peut s'exercer, en temps réel, sans retard d'appropriation.

Pour échapper au risque de la centralisation, le pôle pédagogique académique doit prendre appui sur ce management en réseau, veiller à la fluidité de l'information, et entretenir un maillage serré du territoire académique.

Quel type de pôle pédagogique académique ?

Les chances de réussite d'un pôle pédagogique académique reposent sur les acteurs eux-mêmes, leur capacité à travailler en réseau, à s'interroger en permanence sur les finalités et les résultats obtenus



Le concept de pôle pédagogique oscille entre deux modèles. L'un mise sur la productivité naturelle des responsables académiques, des instances déconcentrées et des acteurs du terrain. Somme toute, il resterait au pôle pédagogique académique à continuer sur sa lancée. Les cercles de réflexion multipliés que constituent les réunions de bassin, les groupes d'expertise académiques (groupes de pilotage académique, groupes techniques d'impulsion et groupes de travail), les échanges électroniques, constituent des voies d'élaboration de sens, de langage commun, d'échange sur les fins et les manières de faire. Ils ouvrent les relations entre administratifs et pédagogues, entre responsables académiques et acteurs de terrain, ils décloisonnent les disciplines et orientent sur des dispositifs plus généraux. En revanche, ce modèle peut manquer de perméabilité aux questions de coûts ainsi qu'aux référents de l'école qui lui sont extérieurs. Ce modèle de pôle pédagogique fait partager une vision commune de l'intérêt général mais il n'assure pas l'efficacité de la responsabilité pédagogique.

La vraie question, c'est : par quelles stratégies a-t-on des chances de déclencher la motivation des enseignants, dès lors que l'on admet qu'ils ne sont que peu sensibles à la rationalité de l'allocation des moyens, ni à l'efficacité macro-économique du système ?

L'autre modèle met l'accent sur la valeur ajoutée produite par toute mise en cohérence des responsabilités académiques. Il existe une responsabilité rectorale identifiable dans la construction d'une cohérence entre les leviers académiques : la professionnalisation des enseignants, la gestion des ressources humaines, l'affectation des moyens, etc. Pour autant, l'organisation académique, pilotée par le recteur, doit éviter toute attitude centralisatrice et jacobine. Elle n'est pas, en effet, finalisée par elle-même mais par les établissements. C'est à ce titre, d'ailleurs, qu'elle active les instances de concertation et d'impulsion que sont les bassins et les groupes d'expertise.

Les chances de réussite d'un pôle pédagogique académique reposent sur les acteurs eux-mêmes, leur capacité à travailler en réseau, à s'interroger en permanence sur les finalités et les résultats obtenus. Et, dès lors que l'on dirait aux enseignants – ce qu'on ne leur disait pas jusqu'à présent – quels sont les objectifs réels et atteignables, plutôt que des visées idéalistes et hors de portée, sous quelle forme l'académie propose-t-elle de les accompagner véritablement, comment n'obtiendrait-on pas un effet mobilisateur ?

Toute la pertinence d'un pôle pédagogique est d'inventer un modèle de pilotage global qui articule fonctionnellement, en réseau, les expertises pédagogiques et les expertises gestionnaires. Chacune a sa logique propre mais dans la mesure où toutes concourent à des fins communes, leur interaction doit émaner d'un pilotage commun. Un pôle pédagogique n'est possible que si l'on renonce à l'idée que la pédagogie est une magistrature indépendante qui ne saurait être soumise aux contraintes du terrain social dans lequel et sur lequel elle agit.

Comment piloter un système dont les principaux agents (400 000 enseignants du second degré pour ne parler que d'eux) doivent disposer d'une « liberté pédagogique » non réductible à une perception individuelle, et qu'un contrat collectif est seul à pouvoir garantir et non pas limiter ?

Le niveau académique répond bien à la bonne « proxémie » d'une organisation scolaire entre une administration centrale de l'Éducation nationale et l'ensemble des élèves, à condition de consacrer autant d'énergie à la synergie entre la stratégie pédagogique et la stratégie gestionnaire qu'à chacune d'entre elles. C'est en regroupant fonctionnellement et géographiquement, autour du recteur, l'ensemble des forces pédagogiques académiques – corps d'inspection, Dafpen, Dafco, Daet, Csaio, Crdp... – que l'on peut espérer mobiliser les ressources nécessaires pour atteindre cet objectif.

Le niveau académique répond bien à la bonne « proxémie » d'une organisation scolaire entre une administration centrale de l'Éducation nationale et l'ensemble des élèves, à condition de consacrer autant d'énergie à la synergie entre la stratégie pédagogique et la stratégie gestionnaire



