



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

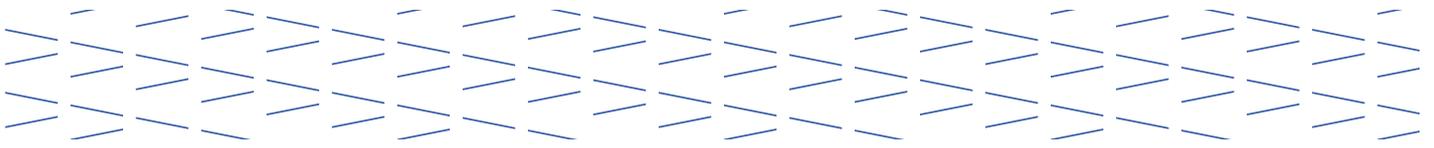


Cycle
des **hautes études**
de l'éducation et de la formation

OSER AGIR

Leviers pour une autonomie réelle,
partagée et assumée

Ce document constitue la synthèse des travaux réalisés durant 10 mois par les 26 auditeurs et auditrices du Cycle des hautes études de l'éducation et de la formation 2024-2025 porté par l'IH2EF.



Préface

Notre système éducatif : ce géant qui résiste à (presque) tout!

On ne parle pas ici d'une entreprise artisanale : 1,2 million d'agents, 15 millions d'élèves, étudiants, apprentis... Le service public de l'enseignement, c'est du lourd. Et comme tout géant, il avance lentement, très lentement surtout quand il s'agit de se transformer.

Les défis ne manquent pas : inclusion, décrochage, numérique, métiers en mutation, inégalités territoriales, violences, performance éducative, égalité des chances, évaluations internationales... La liste est longue, et les réformes s'enchaînent. Mais au fond, qu'est-ce qui change vraiment? Pas grand-chose par rapport aux promesses initiales. Le soufflé retombe, les frustrations s'installent, et le système continue à tourner, enfermé dans sa propre inertie.

Parce que piloter la première structure européenne à coups de circulaires, ça ne fonctionne pas ou plus. Le rythme politique, c'est le sprint. L'éducation, elle, joue le marathon. Résultat : décalage visible.

Alors quoi? Peut-être faudrait-il (enfin) oser miser sur l'autonomie, faire confiance aux acteurs de terrain, à leur sens du service public, leur donner les clés du camion, et les laisser tester, adapter, innover. Mais là aussi, problème : à chaque ouverture vers plus d'autonomie, un réflexe de contrôle se déclenche. Les contre-feux s'allument, et on est tenté de resserrer la bride. Peur de perdre la main, peur du chaos, peur de l'initiative. Bref, on dit « autonomie », mais on pense « surveillance ».

Et les acteurs, dans tout ça? Eh bien, ils ne sont pas tout blancs non plus. Beaucoup ont parfaitement intégré les codes du système : être un bon élève, suivre les consignes, cocher les cases, obéir. La réussite passe par la conformité. Résultat : même ceux qui pourraient bousculer un peu l'ordre établi finissent par rentrer dans le rang, souvent par lassitude, parfois par confort.

Chaque couche du système rajoute sa propre petite dose de procédures, de formulaires, de validation à trois niveaux. À la fin, même les meilleures intentions se perdent dans un labyrinthe bureaucratique. Et l'autonomie qu'on promettait? Enfouie sous une pile de rapports.

Mais il y a de l'espoir.

Pendant dix mois, un groupe d'auditeurs et d'auditrices s'est attaqué à ce gros morceau. Avec sérieux et avec l'envie sincère de faire bouger les lignes, ils ont lu, interrogé, débattu, confronté les points de vue. Le résultat, c'est ce rapport. Un vrai travail collectif, autonome et engagé. Et ça fait du bien de voir que, malgré tout, l'intelligence collective peut encore faire émerger des idées concrètes et pertinentes.

Bonne lecture... et bon courage à celles et ceux qui oseront aller plus loin!

Emmanuel Abord de Chatillon,
professeur des universités, Université Grenoble Alpes, chercheur associé à l'IH2EF

Sommaire

Préface	3
Tour de France des auditeurs et des auditrices	6
Les chercheurs associés – Cycle de l’IH2EF	8
Les 12 principales recommandations.....	9
Introduction	10

PARTIE I Autonomie et responsabilité, des concepts pris dans les paradoxes d’un système14

A. Un modèle centralisé sous tension(s)	15
B. Une autonomie, des autonomies.....	20
C. Réinterroger le <i>New Public Management</i> : pour une gouvernance éducative fondée sur la confiance	25

PARTIE II Regards sur l’autonomie et la responsabilité individuelle et collective des acteurs : une communauté de cercles concentriques 30

A. Encapacitation des acteurs : développer des compétences	31
B. Copiloter les transformations	36
C. Temporalité : entre urgence et besoin de maturation.....	41

PARTIE III Regards sur la gouvernance : une recherche d'équilibre entre autonomie et responsabilité 46

A. Une gouvernance d'établissement partagée pour renforcer la coopération interne territoriale 47

B. L'évaluation, un outil au service de la gouvernance locale 52

C. Sortir de la servitude volontaire et oser l'hétérogénéité..... 56

Conclusion..... 62

Annexes..... 66

Le parcours d'étude des auditeurs et des auditrices 70

Liste des sigles et acronymes.....71

Remerciements 72

Tour de France des auditeurs et des auditrices

Cathy Verger

Directrice, Centre intercommunal d'action sociale, Questembert communauté



Tilman Turpin

Responsable de programme, direction générale des services, Université de Poitiers



Séverine Verschaeve

Déléguée régionale académique aux relations européennes et internationales et à la coopération, Région académique Nouvelle-Aquitaine



Pierre-Yves Le Trong

Colonel, École de Gendarmerie de Rochefort



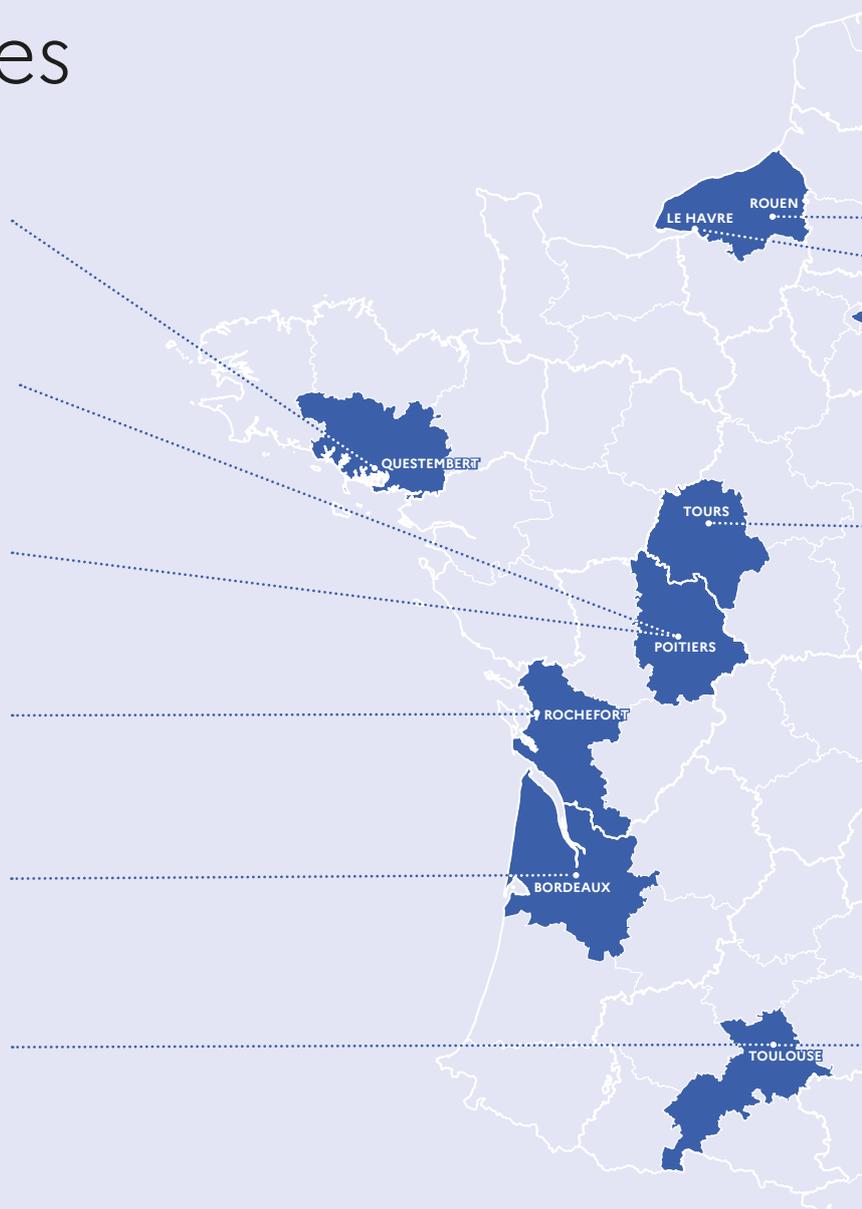
Olivier Pujolar

Maitre de conférences, vice-président, Université de Bordeaux



Laurence Ressayac

Secrétaire générale, École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole



Krumma Jonsdottir

Fondatrice, Positive Performances



Sandrine Bétrancourt

Cheffe de projet, DGRH, IA-IPR, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche



Anne Chalard-Fillaudeau

Maitresse de conférences, vice-présidente, Université Paris 8



Guillaume Bordry

Conseiller pour l'enseignement supérieur et la recherche au Secrétariat général pour l'investissement, Services du Premier ministre



Stéphane Athanase

Administrateur de l'État, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche



Frédéric Bouvier

Directeur-adjoint, INSPÉ, académie de Paris



Raphaël Labrunye

Directeur, École nationale supérieure d'architecture de Normandie



Agnès Carel

Professeure certifiée, ancienne députée, académie de Normandie



Graciela Padoani

Experte évaluatrice sénior et rapportrice de l'Union européenne



Marylène Lapalus

Personnel de direction, académie de Lyon, sociologue au Centre Max Weber de Lyon



Lise Marie Papat

Personnel de direction, enseignement privé sous contrat



Florian Prussak

Directeur de projets en charge des territoires, CROUS Toulouse-Occitanie



Aurore Brachet

Directrice de l'enseignement secondaire, supérieur et jeune adulte, Ville de Saint-Denis



Chloë Langlais

Responsable de projet, Agence qualité construction



Marie-Pierre Pillet

Personnel de direction, académie de Versailles



Agnès Castel

Chargée de mission auprès de la médiatrice nationale, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche



Sébastien Lefilliatre

Administrateur, Ville de Paris



Gwenaël Roudaut

Conseiller référendaire en service extraordinaire, Cour des comptes



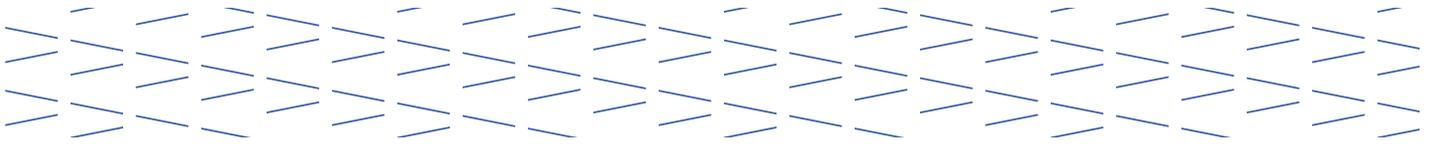
Odile Cogoluègnes

Personnel de direction, académie de Créteil



Lucas Boudet

Personnel de direction, académie de Créteil



Les chercheurs associés – Cycle de l’IH2EF



Emmanuel ABORD DE CHATILLON

Professeur des universités en management des ressources humaines IAE, directeur de la chaire Management et santé au travail, Université Grenoble Alpes



Séraphin ALAVA

Professeur des universités émérite en sciences de l’éducation, Université Toulouse II Jean Jaurès



Raphaël MATTA-DUVIGNAU

Maitre de conférences en droit public, Université Versailles Saint-Quentin Paris Saclay, expert associé IH2EF, président de l’Observatoire du droit de l’éducation



Les 12 principales recommandations

A. Ancrer le pilotage national dans le temps long et l'inscrire dans une ambition démocratique

- **Proposition 1** : Instaurer une période préparatoire de 12 à 18 mois pour toute réforme d'ampleur, dédiée à des études d'impact, des mesures d'ajustement, à la mise en place d'un plan de formation spécifique pour les personnels concernés (enseignants et cadres), afin d'assurer une mise en œuvre efficace, adaptée et partagée.
- **Proposition 2** : Engager une transformation profonde de la politique de gestion des ressources humaines, du recrutement à la gestion de la carrière, en tenant compte des évolutions démographiques (nombre d'apprenants et pyramide des âges des personnels), des transformations des métiers, et des nouvelles compétences à mobiliser.
- **Proposition 3** : Aligner le temps financier sur le temps pédagogique, via une dotation globale pluriannuelle (sur 5 ans), en cohérence avec le projet d'établissement.

B. Instaurer une gouvernance territoriale, marquée par un droit à la différenciation, au cœur duquel le projet d'établissement est un moteur stratégique

- **Proposition 4** : Réduire la production normative des circulaires et laisser les établissements autonomes dans leur application dès lors que les finalités poursuivies sont respectées.
- **Proposition 5** : Faciliter une gouvernance éducative territoriale partagée, en définissant des missions de « passeurs de connaissances et compétences », en multipliant les formations croisées, et en structurant des réseaux d'acteurs éducatifs au-delà des frontières administratives.
- **Proposition 6** : Réaffirmer le rôle central de l'établissement comme pivot stratégique de la réussite éducative, dans une démarche de co-construction territoriale, soutenue

par une évaluation centrée sur les processus et des financements pluriannuels directement adossés aux besoins exprimés.

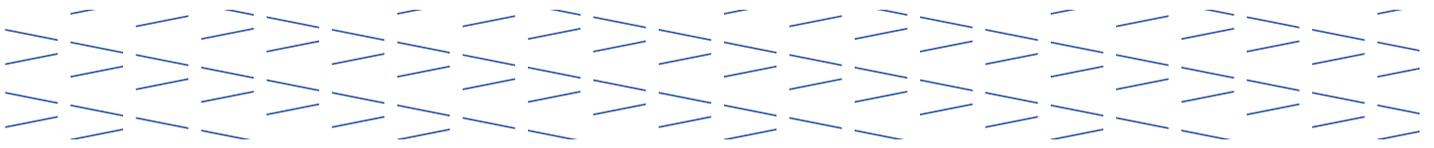
- **Proposition 7** : Instaurer une gouvernance éducative fondée sur un dialogue structuré et régulier entre l'État, les établissements et les collectivités, afin de dépasser les logiques bilatérales ou consultatives et reconnaître pleinement la responsabilité partagée des acteurs dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives.

C. Renforcer la professionnalisation et l'accompagnement des cadres, et reconnaître leurs compétences

- **Proposition 8** : Reconnaître la mobilisation de compétences diverses et évolutives, dont la place stratégique de l'évaluation dans l'activité des cadres, en les intégrant à leur formation initiale et continue.
- **Proposition 9** : Inscrire le droit à l'erreur dans une démarche de qualité du service public, reposant sur la co-construction, la régulation collective et une gestion partagée du risque.
- **Proposition 10** : Garantir l'accompagnement d'un parcours professionnel permettant aux personnels encadrants d'assumer leurs responsabilités et d'incarner l'autonomie de leur structure.

D. Faire de l'évaluation un levier de transformation collective

- **Proposition 11** : Recentrer les missions des corps d'inspection sur l'accompagnement des établissements dans leur auto-évaluation, et confier l'entretien individuel de suivi de carrière aux personnels de direction.
- **Proposition 12** : Repenser l'évaluation des établissements pour permettre à l'établissement d'élaborer sa propre méthodologie d'auto-évaluation (temporalité, critères, objectifs) afin de permettre au collectif de mieux identifier les enjeux et les besoins au service de l'amélioration continue.



Introduction

Que peut-on dire de nouveau sur l'autonomie et la responsabilité comme leviers de transformation du système éducatif scolaire et supérieur ?

Si elle est ancienne et récurrente dans le discours institutionnel depuis plus de quarante ans, voire plus d'un siècle, cette question, par-delà un effet de mode, n'en demeure pas moins d'une actualité brûlante, tant par les tensions qu'elle révèle que par les promesses qu'elle incarne.

Autonomie et responsabilité s'imposent comme un enjeu central pour repenser l'action publique éducative, à l'heure où les évolutions des contextes territoriaux, institutionnels et sociétaux appellent à une plus grande capacité d'adaptation et d'innovation locales. Portée par une volonté de décentralisation et de différenciation, l'autonomie interpelle l'ensemble des acteurs : elle suppose un repositionnement des structures, mais surtout un engagement renouvelé des collectifs humains qui les font vivre.

L'autonomie ne se décrète pas ; elle se construit, se négocie, se vit. Elle interroge nos organisations dans leur capacité à faire confiance, à reconnaître la compétence des acteurs de terrain, à déléguer effectivement la prise de décision et à assumer collectivement les responsabilités qui en découlent. Elle engage les cadres, en particulier, dans une posture de pilotage renouvelée, articulant vision stratégique et animation du collectif. Elle met aussi au jour des enjeux cruciaux en matière de développement professionnel, de formation initiale et continue, de compétences en termes de management et de leadership. Autant de sujets qui dépassent l'écosystème de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et se réfèrent à la stratégie et au pilotage des ressources humaines.

De fait, derrière la rhétorique de l'autonomie, souvent valorisée comme un idéal de modernité ou d'efficacité, se cache une réalité plus complexe. Sur les territoires, l'autonomie se manifeste de façon différenciée selon les ressources disponibles, les dynamiques d'acteurs et les contextes locaux. Elle peut être facteur de progrès, d'innovation, de qualité du service rendu. Mais elle peut

aussi être un leurre si elle n'est pas accompagnée des conditions de création, d'identification et d'investissement des marges de manœuvre réelles, de reconnaissance des collectifs, de soutien aux cadres intermédiaires ou encore de clarification des responsabilités partagées.

Ce rapport cherche à dépasser les discours de principe pour explorer les dynamiques réelles à l'œuvre, en croisant les regards et les expériences. À partir de situations concrètes observées dans les Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL) ou dans des Établissements d'Enseignement Supérieur et de Recherche (EESR), il vise à mieux comprendre et identifier les conditions nécessaires à une autonomie effective, responsable et porteuse de sens. Cette autonomie doit être au service de la réussite des élèves, des étudiants, de la formation et de l'insertion professionnelle des jeunes, consacrant et rendant effectives les finalités du service public de l'enseignement.

Approche historique

Depuis l'instauration de la centralisation napoléonienne, l'autonomie des établissements scolaires et post-bac a connu une évolution progressive, récemment accélérée sous l'effet conjugué de la massification de l'enseignement, de la décentralisation et de l'internationalisation croissante des enjeux en matière d'éducation et de formation. Au tournant du XX^e siècle, une commission d'enquête parlementaire mettait déjà en lumière les limites des marges de manœuvre des proviseurs des lycées, alors « étouffés sous la centralisation », en pointant leur absence d'autonomie, tant financière que pédagogique. Face aux bouleversements sociétaux de la fin des années 1960, l'université amorce une rupture avec le modèle des facultés traditionnelles pour adopter une gouvernance plus participative, consacrée par la loi Faure¹, qui institue des universités modernes dotées de conseils élus. Cette dynamique se renforce avec les lois de décentralisation des années 1980. Ainsi

¹ Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 sur l'enseignement supérieur, dite Loi Faure.

la contractualisation universitaire, introduite par la loi Savary², prend un réel essor à partir de la circulaire 89-079 du 24 mars 1989 qui décrit ses objectifs et modalités. Elle initie une logique de projet pluriannuel. Il y a 40 ans, en 1985³, la création des EPLE instaure l'autonomie des établissements du second degré, confortée par la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation qui impose aux EPLE l'élaboration d'un projet d'établissement et précise leurs marges d'autonomie (pédagogiques et organisationnelles). Dans la continuité de la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, dite loi LRU⁴, transférant aux établissements d'enseignement supérieur la gestion de la masse salariale et, pour ceux qui le souhaitent, du patrimoine immobilier, les lois n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche et n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) ont successivement rendu possibles l'accréditation des établissements pour leur offre de formation et la capacité à recruter de façon plus transparente leurs étudiants.

Parallèlement, la mise en œuvre de la loi organique n° 2001-692 du 1^{er} août 2001 relative aux lois de finances (LOLF) et des principes d'*accountability* dans les années 2000 accompagne cette autonomisation progressive. Elle incite tant les cadres dirigeants que les collectifs éducatifs à s'approprier une culture de la responsabilité. C'est dans ce contexte que la contractualisation est officiellement étendue aux EPLE en 2005⁵, assortie d'outils et d'instances de pilotage tels que les contrats d'objectifs ou le rapport annuel d'activité. Cette dynamique s'intensifie en 2019 avec la création du Conseil d'Évaluation de l'École (CEE)⁶, chargé de piloter l'évaluation des EPLE, basée sur une auto-évaluation collective et une évaluation externe. La responsabilité individuelle est renforcée quant à elle à travers l'évaluation par compétence des personnels (protocole d'accord de 2001 pour les chefs d'établissement; rendez-vous

de carrière du Parcours Professionnel Carrière Rémunération (PPCR) de 2017 pour les personnels enseignants et éducatifs, formations d'adaptation à l'emploi des fonctions de directeurs – en particulier DGS et directeurs des composantes – de l'enseignement supérieur à l'IH2EF depuis 2013).

Clarification conceptuelle

Emmanuel Kant⁷ définit la notion d'autonomie comme la capacité morale d'un sujet à agir selon la loi qu'il se donne à lui-même, en suivant la raison plutôt que des inclinations extérieures. Sur le plan juridique, l'autonomie d'une personne physique ou morale implique la capacité juridique d'agir librement, dans le cadre de la loi. Sur le plan social, l'autonomie renvoie à la capacité d'un groupe ou d'une collectivité à s'administrer sans tutelle extérieure, tout en restant intégré dans un cadre plus large (autonomie universitaire, autonomie territoriale, etc.). Il faut relever que ces définitions font immédiatement référence à la notion de responsabilité. Celle-ci désigne la capacité d'un individu ou d'un groupe à répondre de ses actes, à en assumer les conséquences, et à rendre compte de ses décisions devant autrui ou une autorité. Elle implique une reconnaissance de la liberté d'action et de l'obligation morale ou juridique d'en assumer les effets.

Si, pour les EPLE et les EESR, l'autonomie de fonctionnement est fixée dans la loi et les règlements, qu'en est-il des cadres qui y travaillent? Comment s'emparent-ils de ces notions pour transformer leurs organisations dans un souci d'efficacité du service rendu aux usagers de l'éducation au sens large? Ce travail de transformation suppose que les cadres agissent en autonomie, mais dans un cadre de référence contraint, respectueux des objectifs nationaux en matière d'enseignement et de recherche. Cependant, une transformation désigne un changement profond, durable et souvent systémique d'un état initial vers un autre :

2 Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, dite Loi Savary.

3 Depuis une loi du 22 juillet 1983 (C. édu., art. L. 421-1), les écoles du second degré de l'enseignement public, les collèges et les lycées, sont des établissements publics locaux d'enseignement. Leur statut a été défini par un décret modifié n°85-924 du 30 août 1985 (C. édu., art. R. 421-1 et s.).

4 Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux Libertés et responsabilités des universités, dite loi LRU.

5 C. édu., art. R. 421-4, inséré par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

6 Par la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance, insérant l'article L. 241-12 C. édu.

7 Kant, in *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), *Critique de la raison pratique* (1788), *Critique de la raison pure* (1781).

contrairement à une simple modification ou adaptation, cela implique une altération de la structure, de la nature ou du fonctionnement d'un individu, d'un système, d'une organisation ou d'une société. Cette transformation est-elle réellement souhaitée par les acteurs et les institutions concernées? Afficher l'autonomie et la responsabilité comme des leviers de transformation, de qualité et d'efficacité, n'est-ce pas une autre méthode d'encadrement par les tutelles si cette autonomie n'est pas accompagnée?

Enfin, qu'entend-on par efficacité d'un service public de l'éducation? Par définition, l'efficacité désigne la capacité à atteindre les objectifs fixés, à produire l'effet attendu ou à résoudre un problème, indépendamment des moyens employés. Elle se juge par le degré de réalisation des résultats escomptés. Pour ce faire, encore faut-il que les objectifs soient fixés et partagés.

L'autonomie, dès lors qu'elle s'inscrit dans un cadre partagé, devient une responsabilité structurante : elle engage les cadres à transformer sans dénaturer, à innover sans rompre avec les finalités du service public.

——— Démarche et méthodologie d'investigation

Le Cycle des hautes études de l'éducation et de la formation de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) est un parcours de formation et une expérience collective au cœur du système éducatif, tant dans le secondaire que le supérieur.

Les auditeurs et auditrices de ce Cycle sont des professionnels aux parcours variés (cf. carte p. 6). Issus de différentes administrations publiques et de la société civile, ils ont croisé leurs expertises, leurs regards complémentaires, parfois divergents, pour construire une approche transversale originale et offrir de nouvelles perspectives et possibilités d'agir. Cette diversité d'horizons professionnels a enrichi l'analyse sur les enjeux de l'autonomie et la responsabilité des établissements et des cadres qui peuvent se poser de manière différente, dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur.

La réflexion collective s'est appuyée sur près de soixante-dix auditions menées pendant les neuf sessions en académies et des auditions complémentaires en intersessions. Le séjour

d'étude Erasmus+ en Espagne (régions de Madrid et Valencia) et le colloque européen « Autonomie et leadership pour une Europe de la réussite » organisé par l'IH2EF ont contribué à donner un éclairage international et une dimension comparative propices à la réflexion.

L'analyse a également bénéficié de l'accompagnement de trois enseignants-chercheurs universitaires et de leurs apports disciplinaires, notamment en management, ressources humaines, droit et sociologie des organisations et des politiques éducatives. Elle a par ailleurs été cadrée par un conseil scientifique.

Enfin, elle s'appuie sur de nombreuses ressources documentaires, juridiques et académiques.

Ces éléments permettent de problématiser les enjeux et les formes historiques et contemporaines de l'autonomie et de la responsabilité dans les établissements scolaires et d'enseignement supérieur.

——— À qui s'adresse ce rapport ?

Comme ses rédacteurs, ce rapport est de nature bien particulière. La liste est longue de tout ce qu'il n'est pas. Ce n'est pas un rapport de consultant, d'inspection ou de recherche universitaire. C'est le fruit d'une réflexion collective qui s'appuie principalement et prioritairement sur les auditions réalisées tout au long de l'année. Rédigé après dix mois de rencontres et d'échanges nourris, il ne prétend pas à l'exhaustivité.

Sa finalité est de partager l'analyse et les recommandations des auditeurs et des auditrices du Cycle avec le public le plus large : acteurs de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (qu'ils soient cadres dirigeants de l'éducation nationale ou de l'enseignement supérieur, personnels administratifs, enseignants, chercheurs), ou toute personne aspirant à le devenir. Ce rapport s'adresse aussi aux partenaires du système éducatif : collectivités locales, associations, autant de facilitateurs directement concernés par la culture, les grilles d'analyse implicites, les leviers et obstacles au pilotage de projets complexes avec les EPLE et l'ESR ; en bref, toute personne directement concernée par les concepts ayant trait à l'autonomie et à la responsabilité.

À la croisée des savoirs professionnels, universitaires et institutionnels, la démarche des auditeurs et auditrices s'est nourrie d'une pluralité de regards

et d'un socle rigoureux de connaissances pour interroger, dans une perspective à la fois historique et contemporaine, les tensions et les potentialités de l'autonomie dans l'éducation. Le Cycle des hautes études de l'IH2EF a constitué une expérience immersive, intense et réflexive, dont ce rapport tente d'être la synthèse.

Organisation du rapport

Ce rapport est organisé en neuf chapitres thématiques structurés en trois parties qui traduisent la progression des interrogations du groupe d'auditeurs et auditrices quant aux dynamiques contemporaines de responsabilité et d'autonomie au sein des établissements scolaires et d'enseignement supérieur, dans un contexte marqué par une transformation accélérée des politiques éducatives, une exigence accrue de performance et une pluralité d'acteurs et de niveaux d'action.

La **première partie** est consacrée à l'appréhension des fonctionnements des structures, c'est-à-dire les cadres et doctrines juridiques, réglementaires et organisationnels qui conditionnent l'exercice de l'autonomie et de la responsabilité dans les établissements. Les auditeurs et auditrices ont pu constater comment un système historiquement centralisé tente de faire place à des logiques d'ajustement local, au prix toutefois de nombreuses tensions paradoxales. Cette partie interroge les blocages institutionnels ou plus individuels, les contradictions du *New Public Management* à la française, et les efforts en cours pour instaurer un pilotage fondé sur la confiance plutôt que sur le contrôle.

La **deuxième partie** s'intéresse davantage aux dynamiques humaines et aux acteurs qui composent au quotidien avec ce dilemme inhérent au système éducatif français. Les auditeurs et auditrices explorent comment la responsabilité se décline, se partage, parfois se délègue, en s'assumant comme telle, et comment elle agit sur les pratiques professionnelles. Au cœur de ces réflexions, la réelle construction des capacités d'agir (« encapacitation ») par la confiance, la formation, l'évaluation, le leadership, dans une perspective de transformation continue, se révèle être l'enjeu majeur.

La **troisième partie** est dédiée aux nouvelles formes de gouvernance à inventer ou à consolider pour répondre aux défis contemporains, formes plus horizontales fondées sur la coopération, la subsidiarité et l'ajustement collectif. Elle questionne l'articulation entre autonomie, responsabilité managériale et participation démocratique en mettant en lumière les expériences locales prometteuses, les expérimentations et les comparaisons internationales, les défis de l'évaluation au service de la stratégie, et les conditions pour apporter des réponses adaptées aux contextes.

Tout au long de leur rapport, les auditeurs et auditrices partagent 25 pistes d'action réparties à la fin de chaque partie, comme autant de voies à oser explorer par le lecteur. Résonnant entre elles tout au long de l'étude, leur synthèse mène à 12 recommandations fortes qui ouvrent le rapport et sont reprises en conclusion, comme la « substantifique moelle » des réflexions croisées.

Le lecteur ou la lectrice est libre d'entrer dans ce rapport de la manière qu'il ou elle choisira. Une lecture linéaire lui donnera un aperçu de la logique globale retenue pour analyser ce parcours d'étude. Il ou elle pourra également préférer une lecture sélective, par chapitre, qui lui permettra alors d'entrer directement dans des sujets ciblés.

Oser agir ? Le relais lui est passé. L'exercice sera réussi si ces pistes d'actions et recommandations ont un écho dans ses réflexions et pratiques professionnelles.

PARTIE I

Autonomie
et responsabilité,
des concepts pris
dans les paradoxes
d'un système

A. Un modèle centralisé sous tension(s)

—— Le(s) modèle(s) actuel(s) : entre stabilité et insécurité

Au fil des sessions et des auditions, les personnes rencontrées, occupant tant des fonctions d'encadrement supérieur qu'intermédiaire dans l'enseignement scolaire et supérieur, ont décrit une organisation pyramidale qui prône l'autonomie et la responsabilité tout en imposant par divers canaux des procédures rigides et ont mentionné un enchevêtrement des domaines de compétences. Ce qui crée un flou peu propice à l'initiative collective pourtant nécessaire à la transformation.

UNE AUTONOMIE ENTRAVÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Le système éducatif français demeure profondément marqué par un héritage centralisateur, hésitant entre autonomie affichée et contrôle hiérarchique. Ce paradoxe, que François Dubet qualifie de « fiction nécessaire¹ », repose sur une promesse d'unité nationale et d'égalité qui, dans la réalité, se manifeste par des écarts notables entre le discours et la pratique. Les auditions menées ont révélé ce contraste entre les déclarations de principe en faveur de l'autonomie et les pratiques injonctives. Cela interroge d'emblée la capacité du système à concilier unité nationale et diversité locale, innovation et réglementation, aspiration au changement et inertie bureaucratique. La Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR), rencontrée dès notre troisième session, a ainsi témoigné de cette verticalité persistante à propos des Politiques Prioritaires du Gouvernement (PPG). Au niveau local, un Secrétaire Général d'académie (SGA) a évoqué la mise en

place simultanée d'un dispositif de remplacement de courte durée (Pacte) dans les 100 départements de France, décidée sans dialogue préalable.

Bien que le Code de l'éducation consacre formellement l'autonomie des établissements², les auditions ont souligné la survivance d'un modèle wébérien, fondé sur la standardisation, la séparation entre décision et exécution, et la prévalence du contrôle³. Ainsi, des écarts apparaissent entre réglementation et réalité des missions des rectorats d'académie et de région académique. Elles restent confuses, y compris pour les directions de l'administration centrale, et des lourdeurs administratives s'y ajoutent : enquêtes redondantes, injonctions multiples, empilement des niveaux de gouvernance (région académique, académie, direction départementale, EPLE), autant d'éléments qui diluent les compétences et les responsabilités et freinent les dynamiques locales. Ce fonctionnement bureaucratique produit une organisation « taylorisée », comme l'a analysé David Djaïz lors de la session d'ouverture, qui identifie un déficit de confiance entre « le centre et la périphérie » et une « mystique du pilotage » : l'État central multiplie les dispositifs et normes, même lorsqu'il appelle à l'innovation. Lors de la session marseillaise du Cycle, les auditeurs et les auditrices ont pu constater comment l'appel à la liberté et à la créativité du plan « Marseille en Grand » a évolué vers une organisation stratifiée et bureaucratique : une équipe dédiée au suivi mais coupée des cadres habituels chargés de l'accompagnement des établissements et des équipes. Cette logique provoque une difficulté de coordination des différents échelons managériaux et, pour les acteurs en établissement, un déficit insécurisant de lisibilité de la chaîne de responsabilité, et donc de leurs marges d'initiative.

1 *Le déclin de l'institution*, F. Dubet, 2002.

2 Article L. 421-4 pour les EPLE.

3 Et ce, malgré les mouvements de décentralisation et de déconcentration ; loi NOtre ; charte de la déconcentration.

L'usage massif de la circulaire incarne cette culture normative. Initialement conçue comme outil d'interprétation du droit, elle est devenue une norme quasi impérative, appliquée mécaniquement sans prise en compte des contextes locaux. Si sa portée juridique est théoriquement limitée, elle est toutefois perçue par les cadres comme contraignante. Les témoignages s'accordent sur cette perception des circulaires à exécution immédiate, sans accompagnement ni marge d'adaptation : « on reçoit la circulaire, on doit l'appliquer ». Ainsi, un collège rural à petit effectif a modifié son organisation pédagogique, croyant devoir se conformer à une nouvelle circulaire sur les groupes de besoin, alors que ses pratiques de classes multiniveaux étaient déjà conformes à l'esprit du texte.

Paradoxalement, la circulaire sécurise les cadres qui l'interrogent rarement et l'appliquent souvent avec une rigueur dépassant sa valeur juridique. Elle est ce document d'orientation qui permet d'encadrer les comportements, outil plus souple et plus pratique d'expression du pouvoir hiérarchique qu'elle conforte. Considérée par les cadres comme instrument de clarification plus facilement partageable que les textes législatifs et réglementaires, elle est toutefois également identifiée, lors des auditions menées, comme un facteur de limitation de l'autonomie et un vecteur d'injonctions parfois contradictoires, renforçant le conformisme et un possible immobilisme. L'exemple de la circulaire de juillet 2024 sur les Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH), inapplicable en l'état mais imposée dans une urgence calendaire, illustre cette logique qu'a pu décrire l'un des SGA rencontrés. À l'inverse, le groupe d'auditeurs et d'auditrices a pu échanger avec des chefs et des cheffes d'établissement qui assument l'autonomie de l'EPL et prennent le temps nécessaire pour construire l'adhésion de leurs équipes. L'un d'eux a su, fort de son expérience, moduler la mise en œuvre de la circulaire relative aux protocoles

d'évaluation des élèves en lycée⁴ **en fonction de ses équipes et de la culture de l'établissement, tout en respectant les objectifs du texte. Ce double mouvement – application littérale ou adaptation pragmatique – témoigne de l'ambivalence d'un outil qui, s'il rassure tant l'administration centrale que les cadres locaux, peut être inhibiteur et fragiliser l'autonomie réelle des acteurs.**

Aussi, il semble nécessaire d'accepter ce paradoxe voire de s'y adosser pour mieux le dépasser sans jamais l'occulter.

UNE AUTONOMIE EN TROMPE-L'ŒIL DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Si la loi Faure de 1968 et la création du statut d'EPSCP⁵ avaient acté l'autonomie juridique des universités amplifiée en 1989, la LRU⁶ de 2007, avec la mise en œuvre des Responsabilités et Compétences Élargies (RCE), en accélère le mouvement. Elle renforce le pouvoir exécutif du couple président/conseil d'administration et confère aux établissements un budget global incluant désormais la masse salariale, ainsi qu'une autonomie accrue en matière de ressources humaines. L'autonomie est encadrée par un système d'évaluation externe opéré par une agence indépendante (AÉRES puis HCÉRES⁷). La loi ESR⁸ de 2013 poursuit la dynamique, mais surtout renforce l'autonomie et la responsabilité des établissements dans l'offre de formation. L'habilitation *a priori* des maquettes de diplômes nationaux est remplacée par une accréditation globale de l'établissement à délivrer des formations avec évaluation *a posteriori* du HCÉRES⁹. L'ordonnance de 2018 introduit l'expérimentation de nouvelles formes de regroupements d'établissements grâce à un cadre plus souple (établissements publics expérimentaux), permettant des statuts dérogeant au Code de l'éducation¹⁰.

4 Note de service du 28-7-2021.

5 Alinéa 1 de l'article L. 711-1 du Code de l'éducation : « les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel sont des établissements nationaux d'enseignement supérieur et de recherche jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière ».

6 Loi 2007-1199 du 10 août 2007 dite « liberté et responsabilité des universités ».

7 Créée en 2006, l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AÉRES), est remplacée en 2013 par le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCÉRES).

8 Loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche.

9 Art. L. 613-1 du Code de l'éducation.

10 Ordonnance n° 2018-1131 du 12 décembre de 2018 (art. 1 à 15).

Ce double mouvement – application littérale ou adaptation pragmatique de la circulaire – témoigne de l'ambivalence d'un outil qui, s'il rassure tant l'administration centrale que les cadres locaux, peut être inhibiteur et fragiliser l'autonomie réelle des acteurs.

Malgré un cadre censé renforcer l'autonomie, de nombreux responsables d'établissement rencontrés (présidents, directeurs, DGS, DRH, DAF) ont fait part des limites auxquelles ils se heurtent fréquemment, limites pointées dans le baromètre sur l'autonomie de la *European University Association*¹¹ présenté lors du colloque européen de l'IH2EF. Cette étude comparative, consacrée aux marges d'autonomie des universités décrites en annexe, classe les universités françaises dans les 25% les moins autonomes. La lourde comitologie imposée par le Code de l'éducation (livre VII) régit de manière stricte les instances des établissements, corsetant l'organisation avec des dispositions freinant l'exercice de l'autonomie, ce que déplore une des Directrices Générales des Services (DGS) auditionnées. La désynchronisation des mandats¹² entre présidence et directions de composantes ne permet pas d'établir un collectif aligné autour d'un projet stratégique commun, certaines composantes pouvant devenir des contre-pouvoirs internes. Une autre DGS a déclaré : « C'est le degré

zéro de l'autonomie. On nous transfère des charges mais pas les moyens », regrettant l'impact financier des mesures RH imposées par des décisions ministérielles ou gouvernementales (mesures catégorielles, revalorisation du point d'indice, GVT¹³...). Depuis les RCE, la masse salariale (65 à 85% des budgets) limite toute marge de manœuvre, tandis que les financements liés à la performance – tel le Contrat d'Objectifs, de Moyens et de Performance (COMP) – sont marginaux – généralement 0,8% de la subvention pour charge de service public (SCSP). Les établissements, bien que financièrement autonomes, dépendent en majorité de la subvention de l'État et doivent développer des ressources propres¹⁴, avec un investissement humain important, parfois au détriment des missions premières.

L'Université de Rennes ou l'École Centrale de Lyon ont focalisé l'attention des auditeurs et des auditrices sur la persistance d'une gestion nationale centralisée des carrières, régies par les statuts d'enseignant-chercheur et de Personnels de Bibliothèque, Ingénieurs, Administratifs, Techniques, de Santé, Sociaux (BIATSS). Les établissements ne peuvent agir pleinement sur les recrutements ou les avancements pour un certain nombre de catégories d'agents. Le débat entre procédures nationales et autonomie des établissements s'enlise devant le spectre du « localisme » ou de la rupture du principe d'égalité de traitement.

Concernant le champ des formations, l'École Centrale de Lyon s'est faite l'écho des limites de l'accréditation qui, si elle a amené une simplification, ne permet que des évolutions minimales en cours de période. Le Code de l'éducation¹⁵ dispose que « l'État a le monopole de la collation des grades et titres universitaires », soumettant dès lors des diplômes nationaux à un cadre de référence fixé par arrêté. Leurs droits d'inscription sont décidés nationalement¹⁶, limitant toute latitude et poussant ainsi au recours des diplômes d'établissement ou autres formations particulières (notamment formation continue), sans toutefois empêcher un problème de mobilisation des ressources (temps,

11 « University Autonomy in Europe, the scorecard 2023 » par la European University Association, *University Autonomy in Europe IV: The Scorecard 2023*.

12 4 ans pour le président (art. L. 712-2) et 5 ans pour les directeurs de composantes (art. L. 713-3).

13 Glissement Vieillesse Technicité.

14 *Accélération des stratégies de développement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche – Appel à projets | ANR*

15 Article L. 613-1.

16 Article 48 de la loi de finances du 24 mai 1951, toujours en vigueur.

personnels...), comme le note une DGS. Or, dans un domaine qui devient désormais de plus en plus concurrentiel, les établissements privés sont évalués selon les mêmes procédures, alors qu'ils sont confrontés à moins de contraintes réglementaires, leur permettant une réactivité accrue.

Enfin, les auditeurs et les auditrices ont constaté que l'autonomie réclamée dans l'ESR a souvent été assimilée à un besoin de simplification qui sera repris dans la troisième partie.

Un système au milieu du gué

Ces constats dressés au long de notre parcours d'étude montrent un système qui hésite entre souhait d'autonomie et crainte de l'assumer, qui est partagé entre uniformité stricte et équité territoriale par peur de rupture d'égalité et qui craint de perdre une vision d'ensemble et le pouvoir d'agir directement. **L'administration et ses cadres veulent-ils vraiment de l'autonomie ?**

UNE « ADMINISTRATION CENTRALE » TIMORÉE ?

Malgré les textes légaux et réglementaires qui définissent l'autonomie des établissements, des résistances perdurent.

Durant la session à Paris, un haut-fonctionnaire en administration centrale reconnaissait qu'« il faut parfois piloter les établissements à rênes courtes pour avoir la garantie qu'ils mettront bien en œuvre les politiques publiques, en tant qu'opérateurs de l'État ». Cela souligne le manque de confiance *a priori* quant à la capacité des acteurs à se saisir des politiques publiques partagées.

Tous les acteurs rencontrés, en rectorat ou en établissement, déplorent le temps passé à justifier de leurs actions au détriment de l'action elle-même, qui plus est sous la contrainte de délais de réponse très courts, de redondances, et rarement de restitutions. Un des recteurs rencontrés au cours des dix sessions a ainsi estimé à près de 50 % du temps de travail de ses services la remontée

d'informations au ministère. Cette anecdote illustre la peur de l'administration centrale de perdre le lien avec le terrain, mais également sa crainte d'une trop forte distorsion territoriale remettant en cause l'égalité de traitement (au détriment peut-être de l'égalité de résultat), fondement de notre système.

L'observation des « écoles du futur » de Marseille et des auditions avec les services, a révélé un cadrage progressif du dispositif par les échelons départemental et académique, à l'encontre de l'esprit initial du projet porté par le président de la République en 2022. Le groupe d'auditeurs et d'auditrices a identifié le besoin pour l'administration de sécuriser ses propres processus et de trouver sa place dans un système duquel elle était initialement exclue. Cependant, faute de capitalisation sur les avancées éducatives observées, le résultat est décevant : cette supervision est superficielle et les acteurs de terrain ne se sentent pas sécurisés pour autant.

« ON INVENTE LES BLOCAGES QUI RENDENT LE SYSTÈME COMPLIQUÉ »

Ce propos entendu au cours de la session lyonnaise visait à souligner combien la mise en place de l'autonomie budgétaire par la LRU est contrebalancée par le contrôle académique. Durant leur parcours, les auditeurs et les auditrices ont croisé plusieurs sujets qui illustrent ce paradoxe d'un système qui confère de l'autonomie et qui cherche dans le même temps à la contrôler : recrutement des étudiants en licence ou master avec régulation rectorale, recours à l'expérimentation « sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques »¹⁷, etc.

Ces exemples mettent en évidence qu'à chaque marge d'autonomie laissée aux établissements, un mécanisme de contrôle est déployé. Pourtant, aucun des cadres rencontrés, quelle que soit sa fonction, n'a le sentiment de rajouter de la règle à la règle ; ils reconnaissent simplement une démarche de « sérendipité individuelle et collective », comme l'ont proposé Frédérique Weixler et Bertrand Sécher¹⁸ lors du colloque.

¹⁷ Art. L. 314-2.

¹⁸ *La construction de la décision*, 2024.

Ce mode de fonctionnement semble à l'opposé des principes de la Charte de la déconcentration¹⁹. Jean-Michel Jolion, rencontré en qualité d'expert lors de la session de février, estimait qu'il faudrait « décentraliser l'action et déconcentrer les moyens de contrôle », ce qui renvoie au modèle appliqué aux collectivités locales. **Il s'agirait de remplacer les contrôles *a priori* par une évaluation *a posteriori* des projets ou des expérimentations (cf. partie III), rendant pleinement autonomes et responsables les établissements. L'inversion du fonctionnement actuel doit néanmoins s'appuyer sur un postulat de confiance.** C'est d'ailleurs la mise en place d'une « chaîne de confiance *a priori* » qui a permis une expérimentation pédagogique et organisationnelle potentiellement durable dans un des établissements visités durant notre parcours.

DES MARGES DE MANŒUVRE POSSIBLES MAIS PEU EXPLOITÉES

Un responsable de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle (DGESIP) qui regrette de devoir détailler les notifications de crédits, pourtant globalisées, à la demande de présidentes et présidents d'université; un président d'Établissement Public Expérimental (EPE) qui déclare : « on a fait des statuts qui collent le plus possible au Code » alors que les EPE peuvent précisément y déroger; un DRH d'université qui reconnaît que toutes les dispositions de l'acte 1 de l'autonomie (LRU) ne sont pas encore utilisées; des établissements engagés dans l'acte 2 qui ne sollicitent que des mesures techniques de simplification (formation, finances, patrimoine)...

Autant d'exemples entendus qui illustrent que, en plus des frilosités de l'administration centrale, les marges de manœuvre données aux acteurs de terrain ne sont pas pleinement utilisées. Cette situation a été reconnue par l'un des DGS auditionnés qui explique qu'il **ne peut pas y avoir d'autonomie sans courage politique**, pointant l'hésitation des décideurs à assumer leurs responsabilités.

C'est bien dans ce courage que réside la clé de l'autonomie des acteurs. Lors de notre visite,

*Il ne peut pas
y avoir d'autonomie
sans courage politique.*

le directeur général de l'École des XV²⁰ d'Aix-en-Provence a expliqué que ses directeurs de centre étaient personnellement responsables de l'atteinte d'objectifs de performance sociale mais qu'ils jouissaient en contrepartie d'une grande autonomie pour y parvenir. De même, dans l'esprit du pouvoir de dérogation accordé aux préfets²¹, un proviseur a formulé une proposition forte : **le ministère doit reconnaître que l'application stricte de certaines circulaires est inadaptée, voire contre-productive localement, et autoriser les acteurs à s'en affranchir dès lors que l'objectif poursuivi est respecté.** Pour cela, il faut analyser les réponses apportées par les cadres à l'aune des finalités visées et non d'une conformité à un schéma standard. Ce même proviseur invitait aussi à voir le revers de cette posture d'autonomie et de responsabilité qui est de se livrer à des « bricolages inventifs », que Xavier Pons, professeur des universités à l'Université Claude Bernard Lyon 1, a conceptualisés face aux auditeurs et aux auditrices, par la professionnalité et l'expérience – ce à quoi tout le monde n'est pas préparé. C'est ainsi que l'un des collègues visités aurait pu maintenir son régime dérogatoire et ses groupes multiniveaux sans application stricte du texte relatif aux groupes de besoins.

Il s'agirait ainsi de passer d'une logique d'obéissance à une logique de responsabilité, valorisant l'adaptation locale à condition d'être cohérente et efficace. L'administration évoluerait d'un rôle de gardien des procédures à celui de garant des objectifs.

Face aux limites du modèle actuel, il conviendrait de dépasser l'opposition entre autonomie et centralisation pour mieux penser leur articulation :

¹⁹ Décret 2015-510 – art. 1 : « La déconcentration consiste à confier aux échelons territoriaux des administrations civiles de l'État le pouvoir, les moyens et la capacité d'initiative pour animer, coordonner et mettre en œuvre les politiques publiques définies au niveau national et européen, dans un objectif d'efficacité, de modernisation, de simplification, d'équité des territoires et de proximité avec les usagers et les acteurs locaux ».

²⁰ Association sous statut associatif privé de lutte contre le décrochage scolaire créée en 2014.

²¹ Décret n°2020-412 du 8 avril 2020 relatif au droit de dérogation reconnu au préfet.

à l'État le soin de définir le cadre stratégique; aux établissements la liberté de choisir les modalités opérationnelles d'interprétation des circulaires. Cela permettrait à l'administration centrale de mieux prendre en compte la diversité territoriale et de mieux comprendre leurs marges de manœuvre. Le système éducatif espagnol est, à cet égard, éclairant. Il repose sur un partage

explicite des compétences entre l'État central et les communautés autonomes : l'État fixe les normes fondamentales tandis que les territoires adaptent les modalités de mise en œuvre. Cette organisation clarifie les responsabilités entre État et communautés autonomes et autorise une différenciation à l'échelle infranationale dans un cadre partagé.²²



PISTES D'ACTION

- ~ Adopter un contrôle *a posteriori* (et non plus *a priori*), garant d'une subsidiarité effective et opposable à tous les niveaux de pilotage de l'action.
- ~ Remplacer le pilotage normatif par un véritable dialogue avec les acteurs locaux les autorisant à s'approprier les circulaires, quitte à les adapter à leur contexte

B. Une autonomie, des autonomies

Le défi de l'appropriation

Depuis deux siècles, et plus fortement encore ces quarante dernières années, l'État a progressivement transféré des responsabilités et moyens aux établissements publics scolaires et universitaires, élargissant leurs champs d'autonomie et les invitant à afficher une identité propre ou « signature » autour d'un projet d'établissement.

Lors de notre première session, Frédérique Vidal, ancienne ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), a rappelé que cette autonomie ne signifiait pas indépendance : « il reste important d'avoir une vision politique nationale » mais comme on ne peut pas « tout penser à l'aune de ce qui va arranger un ter-

ritoire », il appartient aux différentes communautés de mettre en musique et de s'emparer de ce qui est « laissé à discrétion du local ».

Le décret du 30 août 1985, fondateur de l'autonomie des EPLE, établit que le chef d'établissement, représentant de l'État²³ nommé pour 3 à 9 ans, préside les instances et applique les décisions dans trois grands domaines :

- politique pédagogique et éducative : adoption du projet d'établissement, utilisation des marges de la dotation horaire globale, adoption et mise à jour du règlement intérieur;
- gestion administrative et financière : répartition des dotations, adhésions

22 Voir par exemple le cadre légal espagnol issu de la loi organique 2/2006 du 3 mai 2006 sur l'éducation (LOE) et ses révisions successives (LOMCE, LOMLOE) qui définissent la répartition des compétences entre État et communautés autonomes.

23 art. D. 422 (C. éducatif).

à des contrats et groupements, recherche de ressources propres;

- ressources humaines : répartition des services, gestion des postes, délégations de responsabilités (professeur principal, adjoint, référent...).

Le projet d'établissement²⁴, rendu obligatoire par la loi d'orientation de 1989, est un outil central. Il définit les « modalités propres à chaque établissement de mise en œuvre des programmes nationaux et des orientations nationales et académiques ». Soumis au contrôle de légalité, il favorise, lorsqu'il est investi par la communauté éducative, dans son élaboration comme dans sa mise en œuvre, un sentiment d'appartenance et de responsabilité, générant un « effet établissement » tangible.

Si la France n'a pas adopté, comme certains pays européens tels que l'Espagne²⁵ ou le Portugal, des formes de déconcentration ou de régionalisation dans la gestion de leur système éducatif – sans pour autant accorder une autonomie pleine aux établissements en matière de diplômes ou de recrutement – elle a néanmoins vu émerger, au fil des quarante dernières années, diverses dispositions introduisant de nouvelles échelles territoriales – bassins, réseaux, territoires apprenants – et favorisant les expérimentations²⁶. Ces évolutions ont élargi les périmètres des EPLE et renforcé le rôle des collectivités territoriales investies de compétences accrues par la loi NOTRe de 2015, notamment en matière de carte des formations, d'orientation et de stratégie régionale qui appelle dans le cadre de démarches de contractualisation à un dialogue tripartite avec l'État et les établissements qui pourraient faire émerger de nouvelles marges de manœuvre.

À titre d'exemple, dans un établissement visité dans l'académie de Reims, un projet « C'est dans ma nature », lancé à la rentrée 2023, illustre l'adaptation d'une structure et d'un collectif vulnérabilisés. Ce projet offre aux élèves deux heures hebdomadaires d'enseignement obligatoire en groupes multi-niveaux (de la 5^e à la 3^e). Autorisé par l'ar-

ticle 34 de la loi du 23 avril 2005 et intégré au projet d'établissement, ce parcours unique en France propose aux élèves deux heures hebdomadaires d'enseignement obligatoire en groupes multi-niveaux (de la 5^e à la 3^e). Mis en œuvre avec le soutien du corps d'inspection, des services du Département et un financement du Conseil National de la Refondation (CNR- « Notre École, faisons-la ensemble »), ce projet, dans une dynamique inter-degrés, s'est inséré territorialement dans le périmètre d'un Contrat Local d'Accompagnement (CLA).

Dans le supérieur, les universités ont vu leurs responsabilités élargies avec la loi LRU de 2007, la loi ESR de 2013 et l'ordonnance de 2018 sur les regroupements. Elles disposent aujourd'hui d'une autonomie déclinée selon quatre axes : autonomie organisationnelle, académique, RH et financière²⁷.

La Mission Europe pour la Recherche (MER), rencontrée à Aix-Marseille Université (amU) lors de la session 8, illustre parfaitement cette agilité stratégique nécessaire dans un contexte d'autonomie accrue. Portée par l'amU et soutenue par France 2030, cette initiative vise à simplifier et renforcer l'accompagnement des chercheurs pour accroître leur participation aux appels à projets européens. Face aux incertitudes de son environnement, la MER s'adapte en continu : sa gouvernance resserrée, composée d'une dizaine de membres, permet des réajustements rapides et efficaces tout au long du programme, illustrant une capacité à identifier les risques, saisir les opportunités et s'ajuster avec réactivité.

Cet exemple, comme celui du collège évoqué plus haut, vient conforter les propos entendus dès les premières auditions au cours desquelles David Djaïz, ancien conseiller présidentiel, s'appuyant sur les travaux de John Dewey, a souligné que la connaissance du cadre réglementaire constituait un levier essentiel de transformation. À Rennes, Caroline Ruiller, maitresse de conférences à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) de Rennes, a mis en lumière le lien entre autonomie et capacité des individus à comprendre et inves-

24 Article L. 401-1 du Code de l'éducation.

25 Cf. Répartition des compétences en Espagne entre l'État central et les communautés autonomes en annexe.

26 Voir par exemple : art. 18 de la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (bassins de formation); circulaire 99-007 du 20 janvier 1999 sur la relance de l'éducation prioritaire (BOEN du 28 janvier 1999 sur les réseaux d'éducation prioritaires); circulaire de rentrée 2024 du 26 juin 2024 MENJ-DGESCO (territoires apprenants).

27 Voir, *supra*, encart « L'autonomie des universités en Europe », EUA, Benchmark 2023.

tir leur écosystème, afin de mobiliser les marges prévues par les textes mais aussi celles contenues dans les interstices implicites.

L'autonomie varie selon les contextes, les acteurs et leur aptitude à articuler cadre légal, vision stratégique et réalité locale. Comme évoqué par Frédérique Weixler lors du colloque de décembre, elle ne saurait relever d'un modèle standard et suppose un pilotage éclairé ainsi qu'une véritable culture de la responsabilité. Or, toutes les auditions conduites durant ce parcours d'étude ont confirmé ce qu'un rapport de l'IGEN-IGAENR²⁸ et la Conférence des présidents d'université²⁹ relevaient déjà en 2019 : les acteurs se sont appropriés de manière inégale – et encore globalement insuffisante – les marges dont ils disposent. Ces conclusions, encore largement d'actualité, font écho à la nécessaire recherche « d'autonomie suffisante », présentée par Enora Bennetot de l'EUA, lors de ce même colloque, et aux « marges rabougries par la pratique » identifiées par Frédérique Weixler³⁰. Cela renvoie, par exemple, à l'heure de la répartition des marges horaires, à la répétition systématique des dédoublements opérés les années précédentes (sécurisant sans doute les acteurs enseignants impliqués, ce que l'on peut par ailleurs comprendre).

—— Les entraves à l'autonomie

L'autonomie, déjà à l'œuvre sous des formes et à des degrés variés dans les systèmes scolaire et universitaire, dispose de marges de développement, malgré les résistances qu'elle peut rencontrer. Ces entraves, qu'elles soient d'ordre individuel, institutionnel ou systémique – et souvent interconnectées –, ne sont pas toujours aisément identifiables. Si elles peuvent la freiner, voire l'inhiber, l'autonomie peut néanmoins apparaître comme une voie pertinente pour dépasser ces inerties structurelles.

ENTRAVES D'ORDRE INSTITUTIONNEL OU SYSTÉMIQUE

Rigidités du cadre et culture de la prescription

Comme Alain Chatriot, enseignant-chercheur de Sciences-Po Paris, et Alain Boissinot, ancien recteur, ont pu les décrire dès la session d'ouverture, les systèmes scolaire et universitaire français restent ancrés dans un modèle hérité du XIX^e siècle : centralisé, égalitariste et vertical. La prise de décision descendante, la régulation normative et les logiques traditionnelles de contrôle limitent fortement les marges de manœuvre locales. De nombreux témoignages soulignent un cadre règlementaire lourd, souvent inadéquat face aux besoins du terrain.

L'autonomie se heurte à une **culture institutionnelle** centralisée et rigide, freinant une gestion plus souple des établissements. La volonté de changement local reste difficile à concrétiser dans un système trop uniforme. Les établissements doivent souvent composer avec des injonctions contradictoires qui engendrent des tensions : appel à l'autonomie et maintien d'une forte centralisation normative s'affrontent, comme nombre de personnes auditionnées en ont témoigné.

L'institution reste dominée par la **prescription** : l'initiative y est vue comme un écart, et la réglementation, complexe et hiérarchisée, crée un sentiment de dépendance. Les cadres de proximité manquent souvent de marge d'action et/ou sont soumis à la culture de la circulaire³¹.

Si des leviers d'autonomie existent depuis les réformes des années 2000, ils restent peu mobilisés : le pilotage académique, les contraintes budgétaires et les validations freinent les dynamiques locales. L'autonomie, quand elle est accordée, reste très encadrée. Les acteurs sont invités à innover, mais sans les moyens ou la reconnaissance nécessaires. Toutefois, on constate souvent que les acteurs, régulièrement attachés à leurs pratiques habituelles (dédoublements de groupes, multiplication des modules, heures d'accompagnement personnalisé, etc.), et peu enclins à rebattre les

28 Rapport annuel 2019 des inspections générales IGEN-IGAENR : *L'autonomie des établissements scolaires : pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves*.

29 Colloque annuel 2019 de la Conférence des Présidents d'Université (CPU) des 21 et 22 mars 2019 à l'Université Bretagne Sud.

30 Voir aussi Frédérique Weixler et Bertrand Sécher, *La construction de la décision en éducation. Enjeux, mythes et défis*, Berger-Levrault 2024.

31 Voir *supra*.

cartes, ont tendance à limiter leur créativité estimant *a priori* que les ressources nécessaires à la réalisation de nouveaux projets feront défaut.

La faible lisibilité du système

De façon assez paradoxale, eu égard à l'importance du cadre normatif, un frein institutionnel majeur réside dans la faible lisibilité du système. L'enchaînement rapide des réformes, le manque d'évaluations claires et l'instabilité politique génèrent une incertitude qui épuise les acteurs éducatifs. Le turnover accru, tant ministériel ces dernières années que local, accentue ce brouillard, réduisant la compréhension du cadre d'action. Ainsi, lors de la visite d'un collège marseillais, les auditeurs et les auditrices ont pu constater les inquiétudes liées à la pérennité d'un dispositif mis en place deux ans plus tôt.

Cette instabilité s'accompagne d'un flou dans la répartition des responsabilités. Qui décide ? Qui rend compte ? Les réponses varient selon les contextes. La variété des tutelles et des gouvernances partagées engendre tensions et conflits de loyauté. Ainsi, celle d'un recteur de région académique et celle d'un recteur d'académie³²; celle d'un recteur de région académique et celle d'un recteur délégué à l'ESRI ; ou encore le rattachement des cités scolaires à la fois à un département et à une région. Ce manque de clarté freine les initiatives, surtout lorsque les décisions locales sont contestées *a posteriori*. Les décalages entre temps politiques et temps de mise en œuvre compliquent davantage l'action. Plusieurs réformes de la formation des enseignants en sont des exemples flagrants, comme la troisième partie le montrera.

Un « cadre flottant », changeant selon les personnes ou les territoires, est fréquemment décrit par les personnes rencontrées. Comme l'a noté Michel Crozier dans ses travaux, les incertitudes sont intégrées dans les stratégies des acteurs, renforçant ou limitant leur autonomie selon les cas.

Dans l'enseignement supérieur, la comitologie – bien qu'ancrage légitime de la démocratie universitaire – freine parfois l'agilité décisionnelle. À l'occasion de l'exploration du système espagnol, Carlos Enrique Cuesta Quintero, vice-président de l'Uni-

versité Rey Juan Carlos de Madrid, a souligné que la démocratie universitaire est souvent un mythe et que la gouvernance interne peut générer de l'inertie, en comparaison des structures privées plus réactives malgré des contraintes similaires.

D'autre part, pour garantir l'autonomie une gouvernance efficace doit s'appuyer sur un financement pérenne et une planification à long terme, permettant ainsi aux établissements de répondre aux défis futurs, notamment de faire face aux réductions budgétaires actuelles et à la concurrence internationale prégnante.

Un manque de dispositifs pour accompagner les projets s'ajoute à ce constat : peu de formations, de soutien managérial ou de reconnaissance officielle. Les porteurs de projets locaux manquent d'appui structuré et se sentent souvent isolés.

Cependant, lors des auditions, les auditeurs et les auditrices ont pu constater que l'école de développement des talents de l'amU, qui vise à former les cadres de l'établissement, a su mettre l'accent avec pertinence sur cet accompagnement.

Enfin, le discours sur l'autonomie reste ambigu. On valorise la responsabilité locale sans toujours fournir les conditions concrètes de son exercice. L'autonomie reste formelle si elle ne s'accompagne pas d'un pilotage clarifié, d'une simplification normative et d'une réelle culture de confiance.

ENTRAVES D'ORDRE PERSONNEL OU INDIVIDUEL

Les auditeurs et les auditrices ont constaté que les cadres des EPLE et des établissements d'enseignement supérieur investissent l'autonomie dont ils disposent et endossent les responsabilités qui en découlent de façon inégale à un même niveau de responsabilité et parfois dans un même contexte d'exercice. Certains d'entre eux sont possiblement réticents à investir cette autonomie ou portés à ne pas l'investir pleinement.

Les freins personnels à l'autonomie trouvent leur origine dans la culture, l'éducation ou les convictions individuelles. Pour certains, **agir de manière**

32 L'article R. 222-16 du Code de l'éducation n'établit à aucun moment qu'il dispose d'un pouvoir hiérarchique. Le RRA « fixe les orientations stratégiques des politiques de la région académique pour l'ensemble des compétences relevant des ministres chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ». Il « organise les modalités de l'action commune des recteurs d'académie et assure la coordination des politiques académiques. À cet effet, des services régionaux, des services interacadémiques et des services interrégionaux peuvent être créés... ». Donc il a une autorité fonctionnelle, de coordination, d'impulsion, d'instruction. Mais pas de pouvoir hiérarchique « personnel » sur les recteurs.

autonome équivaut à prendre un risque, ainsi que Laurent Dehouck, maître de conférences en sciences de gestion à l'École Normale Supérieure (ENS) de Rennes, l'a évoqué lors de son intervention à Rennes. Ce sentiment d'exposition, nourri par le perfectionnisme ou la peur de mal faire, fige l'action. La volonté de se conformer aux attentes ou de se protéger, conduit parfois à un repli sur une logique de « service minimum », incompatible avec la prise de responsabilité. Comprendre ces blocages est essentiel pour identifier des leviers d'accompagnement à l'émancipation du syndrome du « bon élève ».

Représentations, postures professionnelles et aversion au risque

Au-delà des freins institutionnels, les représentations du métier jouent un rôle important. Tout au long de leur parcours d'étude, les auditeurs et les auditrices ont observé que l'innovation est souvent perçue comme risquée, voire comme une entorse aux normes établies. Les enseignants et les enseignantes s'identifient avant tout comme porteurs de savoirs, centrés sur leurs classes, et non comme contributeurs à une gouvernance locale. Une culture de l'égalité formelle rend toute adaptation locale suspecte, comme si elle rompait l'égalité républicaine.

Cette aversion au risque est accentuée par la peur du jugement et l'absence de formation au changement³³. Elle favorise l'immobilisme. Le respect strict des règles est préféré à l'expérimentation. Cela nuit à la différenciation des actions et à l'individualisation des approches, pourtant nécessaires pour répondre aux besoins réels. La peur d'initier des actions qui seraient perçues comme inégalitaires empêche parfois de prendre des décisions adaptées. Les représentations dominantes du métier, profondément intériorisées, freinent l'appropriation de l'autonomie.

Rapport au pouvoir, à la décision et à la responsabilité

La difficulté à exercer l'autonomie repose aussi sur un rapport ambivalent à la décision. Dans un système centralisé, les acteurs sont peu formés à exercer une responsabilité locale. Cette situation favorise la dilution des responsabilités et des prises de décision formelles mais peu investies. Pour éviter les conflits ou l'exposition, les décisions sont souvent différées ou renvoyées à une autorité supérieure. Plutôt que de restructurer, on ajoute des couches organisationnelles.

Cette logique d'évitement se retrouve aussi au niveau national, où les politiques publiques optent soit pour une expérimentation temporaire aux dépens d'une décision structurelle, soit pour une décision structurelle au détriment d'une expérimentation.

L'autonomie implique pourtant plus qu'un droit à décider : elle nécessite la volonté et la capacité d'assumer les conséquences ainsi que la légitimité à porter un projet.

³³ Voir « Osez le risque ! », conclusions de Jean-Marc Sauvé, vice-président du Conseil d'État, colloque ENA-École de guerre-HEC, 6 juin 2014 : <https://conseil-etat.fr/publications-colloques/discours-et-interventions/osez-le-risque>.

C. Réinterroger le *New Public Management* : pour une gouvernance éducative fondée sur la confiance

Arrivés à ce point de la réflexion, il s'agit de mettre en avant, au-delà de la régulation par la « réglementation » (cf. *supra* A et B), une approche systémique pour mieux appréhender la complexité du secteur public français.

L'administration publique française repose sur des traditions profondément ancrées, souvent réfractaires aux réformes rapides. L'apparition en France d'une culture de la performance a introduit à la fois des opportunités et des défis.

Comme dans de très nombreux pays, notamment européens, l'introduction du paradigme du *New Public Management* (NPM) a provoqué une importante transformation de l'administration publique française³⁴.

Tout au long de leur parcours, les auditeurs et les auditrices ont pu mesurer, d'une part, la pertinence d'une grille de lecture de l'action publique établie sur la base des principes directeurs du NPM, et, d'autre part, les effets concrets de leur mise en œuvre. Plus de vingt années après les premiers pas du NPM, que signifie concrètement cette transformation pour l'éducation, l'enseignement supérieur et la recherche ? Quels en sont les avantages, limites et opportunités ?

Le pilotage à l'épreuve de l'autonomie

Le NPM est une approche de réforme de l'administration publique qui s'est développée dans les années 1980 sous l'influence des théories néolibérales et en particulier de l'école économique de Chicago³⁵. Inspiré par les pratiques managériales du secteur privé et porté par des personnalités influentes comme Milton Friedman, il a pour but d'améliorer l'efficacité et la responsabilité des services y compris publics ; en d'autres termes, la performance. Pour contrer une bureaucratie parfois décriée comme paralysante, il encourage la décentralisation, la gestion par objectifs, la culture du résultat, ainsi qu'une mise en concurrence positive entre unités de service³⁶. Pour ses détracteurs, le NPM est un paradigme consistant à basculer de l'objectif « de valeur ajoutée sociale apportée aux usagers » à « la rationalisation des coûts à la société³⁷ ».

La LOLF de 2001 a institutionnalisé l'intégration des pratiques NPM dans la gestion publique. Elle marque un changement important et ancre la culture du résultat à travers une logique de performance budgétaire, de programmes encadrant les actions, objectifs et évaluations systématisés³⁸. La LOLF représente une traduction juridique et budgétaire française des principes du NPM.

34 Hood, C. (1991), "A Public Management for All Seasons?", *Public Administration*, 69(1), 3-19.

Gibert, P. (2006), « Management public : une perspective française », *Politiques et management public*, vol. 24, n° 3.

35 Friedman, M. (1962), *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press.

36 Hood, C. (1991), "A Public Management for All Seasons?", *Public Administration*, 69(1), 3-19.

37 <https://cafepedagogique.net/2024/02/29/education-le-retour-inquietant-du-new-public-management>.

38 Cour des comptes (2006). *La mise en œuvre de la LOLF*. Rapport public thématique. Voir aussi : Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2007), *Sociologie de l'action publique*, Armand Colin.

Les domaines de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, représentant plus de 50% de l'ensemble des agents des ministères³⁹ (1 054 700 agents en 2022 : 76% fonctionnaires, 11% contractuels (hors contrats aidés), 13% autres catégories et statuts⁴⁰), n'ont bien évidemment pas échappé à cette transformation à travers notamment l'autonomie accrue des institutions.

Dans les universités, la loi LRU de 2007 a formalisé cette logique en dotant les établissements d'une plus grande autonomie, notamment budgétaire, managériale et stratégique. Souvent de manière plus implicite, le système scolaire a été progressivement concerné par ces dynamiques managériales inspirées du NPM et encadrées par la LOLF.

Le NPM à l'épreuve du terrain

Les auditions ont révélé un paradoxe aussi discret que structurant : dans de nombreux échanges avec des personnels d'encadrement, qu'il s'agisse de chefs d'établissement, de présidents d'université, de directeurs généraux des services universitaires ou de responsables académiques, il a été constaté que les principes du NPM ont été, sinon pleinement intégrés, du moins largement assimilés. Plus encore, cette intégration s'opère souvent sans réelle conscience de leur origine ou de leur inscription dans une logique managériale structurée.

Le NPM, aussi bien dans l'éducation nationale, que dans l'enseignement supérieur et la recherche, n'est pas toujours nommé, mais il est appliqué. Il est là, en filigrane, à travers des pratiques, des réflexes de gestion, des attentes de performance et des indicateurs diffus, comme une évidence silencieuse.

Cette absorption implicite du NPM a été l'un des points les plus saillants et les plus surprenants de ce travail d'investigation. Plusieurs responsables rencontrés, d'établissements du secondaire comme de l'enseignement supérieur et de la recherche, ont présenté des outils de pilotage fondés sur des données chiffrées, des tableaux de bord, des éva-

Le NPM, aussi bien dans l'éducation nationale, que dans l'enseignement supérieur et la recherche, n'est pas toujours nommé, mais il est appliqué.

luations régulières d'équipes, sans pour autant les rattacher explicitement à une doctrine de gestion.

À Madrid, par exemple, le nouveau proviseur du lycée français du réseau de l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger (AEFE) a mis en œuvre une série d'indicateurs de performance pour mieux piloter les apprentissages et structurer les objectifs pédagogiques.

Pour l'enseignement supérieur et la recherche, l'antériorité de la mise en œuvre des principes du NPM en renforce le caractère naturel. Les auditeurs et les auditrices ont pu l'observer lors des auditions, notamment sur le campus d'Aix-en-Provence de l'École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (ENSAM) : la logique du NPM est d'autant plus structurée qu'elle s'inscrit dans un cadre ancien de contractualisation pluriannuelle avec l'État, qui organise et oriente les priorités stratégiques des établissements, et que les appels à projets et les contrats industriels constituent des sources de financement indispensables pour le développement des établissements.

Ces exemples ne sont pas isolés, nombre de chefs d'établissement évoquent la pression croissante à rendre compte, le poids des résultats dans l'appréciation de leur action, l'importance accordée aux données quantitatives, sans remettre en cause, en apparence, la légitimité de cette logique. Elle est perçue comme une évolution naturelle de la fonction. Et pourtant, derrière cette normalisation des outils se joue une autre réalité : **une tension palpable entre l'obligation de résultats et le sentiment de perte de sens.**

39 Hors EPA de la fonction publique d'État (source : DGAFP, *Chiffres clés de la fonction publique*, édition 2024).

40 Les autres catégories et statuts sont principalement : les ouvriers d'État et les enseignants des établissements privés sous contrat dans la fonction publique de l'État, les assistants maternels et familiaux dans la fonction publique territoriale et les médecins dans la fonction publique hospitalière.

Car si le NPM est aujourd'hui largement présent dans les usages, il est rarement accompagné d'un cadre partagé, d'une formation dédiée ou d'une réflexion sur ses finalités. Les personnels d'encadrement expriment souvent une forme de résignation face aux attentes institutionnelles, où la logique de performance se transforme en contrainte plus qu'en levier. Le pilotage par les indicateurs est perçu, non comme un outil au service d'une vision pédagogique, mais comme une injonction descendante, parfois déconnectée des réalités du terrain. Certains évoquent même un « pilotage par fatigue », où l'effort se concentre sur le suivi d'objectifs normés, sans que soit offerte une véritable capacité de régulation autonome.

Ce décalage soulève une interrogation centrale : peut-on réellement mettre en œuvre une logique de type NPM sans en partager la culture, les objectifs et les conditions de réussite? Ce que notre travail indique, c'est que cette transposition silencieuse n'est pas neutre. Elle produit une forme d'adhésion contrainte, où les outils sont repris, mais pas toujours compris, contextualisés ou interrogés. Le management par objectifs devient alors une mécanique formelle, davantage tournée vers la conformité que vers l'amélioration réelle du service rendu.

Cette dynamique est particulièrement visible dans l'enseignement supérieur et la recherche, où la logique NPM s'est institutionnalisée plus ouvertement en donnant aux établissements des leviers accrus en matière budgétaire, stratégique et managériale. Mais, là encore, les effets du NPM ne sont pas linéaires. La mise en concurrence entre établissements, la recherche de financements externes, les évaluations par le HCERES et les classements internationaux ont profondément modifié les pratiques. Pourtant, les universités peinent encore à concilier cette logique avec leur mission académique. La compétition n'y est pas toujours porteuse d'innovation : elle peut aussi alimenter une logique d'évitement, de standardisation, voire d'épuisement organisationnel.

L'analyse de ces constats appelle une lecture nuancée. Le NPM, s'il a permis certaines avancées en matière de transparence, de responsabilisation ou de rationalisation budgétaire, n'est pas, en soi, un gage d'efficacité.

Le NPM, s'il a permis certaines avancées en matière de transparence, de responsabilisation ou de rationalisation budgétaire, n'est pas, en soi, un gage d'efficacité.

Ce que montrent les auditions menées, c'est que son efficacité dépend moins des outils eux-mêmes que des conditions dans lesquelles ils sont mis en œuvre : formation des cadres, culture partagée de l'évaluation, autonomie dans le pilotage, lisibilité des objectifs, temporalité. Plus profondément, cette situation interroge la pertinence actuelle du NPM dans le champ éducatif. Est-il encore un levier structurant de l'action publique, ou bien assiste-t-on à l'épuisement d'un modèle dont les instruments persistent, mais dont l'efficacité interroge et dont la logique peine à se renouveler ?

La théorie de la dépendance aux sentiers (*path dependency*), développée par **James Mahoney et Paul Pierson**⁴¹ en science politique, permet ici d'éclairer ce phénomène. Elle suggère que les choix institutionnels passés exercent une influence durable, rendant les changements profonds difficiles. Xavier Pons, sociologue, rencontré lors des auditions à Lyon, mobilise cette grille d'analyse dans ses travaux sur les politiques éducatives pour montrer comment l'éducation nationale tend à absorber les réformes en les configurant selon ses logiques internes. Le NPM n'est ainsi ni totalement rejeté, ni pleinement adopté : il est réinterprété, utilisé comme un langage de gestion parmi d'autres, sans provoquer de transformation structurelle du système.

En somme, le NPM dans l'éducation ne peut être jugé seulement par sa présence dans les pratiques, mais par sa capacité éventuelle à renforcer le sens d'une mission de service public, de la cohérence

41 Pierson P., « Power and path dependence ». In: Mahoney J., Thelen K., eds. *Advances in Comparative-Historical Analysis. Strategies for Social Inquiry*. Cambridge University Press; 2015:123-146.

et de l'engagement collectif. Or, les tensions persistent : entre performance et finalité éducative, indicateurs et qualité, contrôle et réelle autonomie. Plutôt que de reproduire des outils, il devient nécessaire de les inscrire dans une approche plus réfléchie, ajustée et contextuelle.

— Les enjeux du management

AUTONOMIE ET RÉGULATION : TROUVER LE BON ÉQUILIBRE

Comme les auditeurs et les auditrices ont pu le mesurer lors de rencontres avec des recteurs et des autorités de l'administration centrale du MENESR, les exigences administratives et les obligations de reporting peuvent générer une tension entre la nécessité d'innover et la volonté de maintenir un contrôle. L'autonomie s'exerce ainsi souvent dans un cadre trop régulé.

L'académie de Rennes a ainsi mis en avant une approche fondée sur la confiance et l'accompagnement pour favoriser un fonctionnement plus souple. Cela pourrait permettre aux établissements, en investissant les marges de manœuvre, d'expérimenter et d'adapter leurs pratiques en fonction des réalités locales. *In fine*, des modèles éducatifs fondés sur la confiance, comme observés dans certains pays lors du colloque européen, montrent qu'une autonomie bien accompagnée peut avoir un impact positif sur la qualité des apprentissages.

PILOTAGE ET ÉVALUATION : MESURER SANS RIGIDIFIER

L'introduction d'indicateurs de performance a permis une meilleure visibilité de certaines activités, mais elle peut aussi induire des effets non souhaités, comme une standardisation excessive des pratiques pédagogiques ou une priorisation de la quantité sur la qualité dans la recherche. L'évaluation de la performance des cadres ne peut en effet reposer uniquement sur des données chiffrées (taux de réussite, indicateurs de pilotage, etc.). Un suivi qualitatif prenant en compte la diversité des missions des acteurs (accompagnement des équipes, innovation pédagogique, partenariats, inclusion, etc.) permettrait de mieux rendre compte

de leur responsabilité réelle et de leur contribution à l'autonomie des établissements. Cela conduirait à renforcer les dispositifs de suivi qualitatif des actions engagées, en complément des indicateurs quantitatifs, afin de mieux reconnaître l'engagement des cadres dans la diversité de leurs missions.

COOPÉRATION ET DYNAMIQUE DE RÉSEAU

Lors de leurs échanges avec des responsables de l'enseignement supérieur, le groupe d'auditeurs et d'auditrices a constaté des différences de traitement et de procédures pouvant nuire à l'émulation entre établissements. Par exemple, les procédures d'ouverture de formations diffèrent selon qu'elles relèvent d'appels à projets ou du cadre réglementaire classique, et les écarts sont encore plus marqués entre public et privé. L'École Centrale de Lyon a ainsi souligné la plus grande agilité du privé à but lucratif à adapter son offre, en raison de règles moins contraignantes. Dans ce contexte, des coopérations structurées, comme dans certains établissements publics expérimentaux – à l'instar de celui rencontré à Rennes réunissant deux universités et cinq écoles – permettraient de mutualiser les moyens, développer des projets pédagogiques ou de recherche communs, et partager les bonnes pratiques. Au-delà de l'efficacité, cela renforcerait le sentiment d'appartenance et offrirait aux cadres davantage de marges d'initiative, en s'appuyant sur des dynamiques collectives pour innover et ajuster leurs actions.

GOVERNANCE ET PARTICIPATION DES ACTEURS

Les modalités de gouvernance influencent directement l'implication des personnels éducatifs. Les démarches participatives existent déjà dans le système éducatif et de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elles témoignent d'une volonté systémique d'associer les acteurs à la gouvernance. Toutefois, plusieurs éléments montrent que ces formes de participation restent souvent formelles, ponctuelles ou peu décisives. Elles ne permettent pas toujours une coconstruction des orientations, ni une adhésion profonde des communautés éducatives. La temporalité des consultations, le périmètre des décisions réellement accessibles à la discussion, ou encore le poids très inégal des différentes parties prenantes dans les instances, limitent leur portée. Par exemple, les projets

d'établissement ayant une portée limitée, l'investissement des acteurs peut également être limité, tandis que les évaluations internes sont parfois vécues comme une obligation imposée par l'extérieur plutôt qu'un levier d'amélioration continue.

En ce sens, l'élection du chef d'établissement dans le système scolaire espagnol repose sur un projet soumis à l'approbation collective. Cela offre un cadre plus exigeant et engageant pour toutes les parties. Elle instaure une forme de légitimation réciproque et donne un poids stratégique au collectif, en liant directement gouvernance et adhésion.

Les auditeurs et les auditrices proposent donc d'aller plus loin dans cette dynamique participative en clarifiant les marges de manœuvre réelles des acteurs dans la définition des priorités et en expérimentant des formes de gouvernance plus horizontales et collaboratives.

RECONNAISSANCE ET VALORISATION DES PROFESSIONNELS

La reconnaissance de l'expertise des cadres et l'octroi de marges de manœuvre adaptées sont des leviers essentiels pour favoriser l'innovation et l'engagement. L'exemple irlandais présenté lors du colloque de décembre est éclairant. Entre 2008 et 2013, dans le contexte d'une crise économique majeure et sous l'effet des conditionnalités du plan de sauvetage européen, le pays a appliqué les principes du NPM de façon marquée⁴².

Mais, rapidement, des limites sont apparues. Des acteurs publics ont exprimé une perte de sens, un épuisement professionnel, voire une déconnexion accrue avec les attentes des citoyens. Ce constat a ouvert la voie à une remise en question progressive du modèle. L'Irlande a alors entamé un virage vers une approche plus ouverte et transversale. Cette perspective invite à repositionner l'action publique autour de la création de valeur collective, en favorisant la participation des parties prenantes, la coopération interinstitutionnelle et la reconnaissance des finalités sociales et démocratiques de l'action publique. C'est une démarche fondamentale pour susciter confiance et adhésion.

Pour une gouvernance éducative fondée sur la confiance partagée

L'analyse du déploiement du NPM dans le système éducatif français met en évidence un paradoxe central : la responsabilisation des acteurs s'est accompagnée d'une autonomie plus formelle que réelle. Les outils de gestion, souvent utiles en soi, deviennent sources de tension lorsqu'ils sont dissociés d'un projet partagé et de marges d'action effectives. Derrière une apparente modernisation, c'est bien souvent une gouvernance descendante qui perdure.

Ce constat invite à repenser le cadre d'action : non pas en abandonnant les objectifs de performance, mais en les inscrivant dans une logique de sens, de transparence des intentions et de responsabilité partagée. C'est à cette condition que l'autonomie peut devenir un levier d'engagement, et non un simple transfert de contraintes.

Les développements suivants poursuivent cette réflexion, en explorant comment les acteurs peuvent retrouver un pouvoir d'agir ancré dans la confiance, les compétences et la gouvernance collective⁴³.

42 OECD (2008), Ireland: Towards an Integrated Public Service. *OECD Public Management Reviews*.

43 O'Flynn, J. (2007), "From new public management to public value: Paradigmatic change and managerial implications", *The Australian Journal of Public Administration*, 66(3), 353-366.

PARTIE II

Regards sur l'autonomie
et la responsabilité
individuelle et
collective des acteurs :
une communauté de
cercles concentriques

A. Encapacitation des acteurs : développer des compétences

« Impossibilité », « impuissance », « incapacité », « inaptitude » ont été des termes fréquemment exprimés par les personnes auditées. De ce fait, l'un des leviers identifiés par les auditeurs et les auditrices pour favoriser l'autonomie et la responsabilisation des cadres réside dans l'*empowerment* ou l'encapacitation, c'est-à-dire la responsabilisation et l'autonomisation des acteurs. Le groupe a pu analyser l'efficacité des leviers individuels et collectifs comme complémentaires.

Il s'agit de (re)donner du pouvoir d'agir en termes de ressources, de marges de manœuvre, de compétences, de légitimité et de respect des valeurs. Selon Jérôme Tournadre-Plancq¹, **la notion d'encapacitation est associée à une posture d'un État facilitateur qui vise à autonomiser par les compétences (savoir-faire et savoir-être) les individus et les collectifs**. Elle semble donc une démarche déterminante pour permettre aux acteurs d'exercer leurs responsabilités et être en capacité de prendre leur autonomie. Ainsi la commission de technologie et de néologisme (2005) lie de manière explicite *empowerment* et autonomie.

Garantir un environnement encapacitant

EXPLICITER ET CLARIFIER LES RESPONSABILITÉS

La capacité à agir est déterminée par l'environnement dans lequel l'acteur évolue, notamment en termes de relations inter-individuelles, collectives

et institutionnelles. Le constat a été souvent posé d'un brouillage récurrent des responsabilités, pouvant, entre autres, entraîner le non-respect de la hiérarchie des normes. La clarification des responsabilités est donc un préalable à l'établissement de la confiance nécessaire pour agir.

Ainsi, un des recteurs rencontrés reconnaît que la réforme territoriale de 2015 a institué des recteurs de région académique exerçant des responsabilités qui s'entremêlent parfois avec celles des recteurs d'académie qu'ils coordonnent sans avoir néanmoins la capacité d'exercer une autorité hiérarchique. Il s'y est ajouté le recteur délégué à l'ESRI dans certaines régions, dont la lisibilité du rôle par rapport aux recteurs d'académie ou aux universités reste parfois à clarifier. Le terme de « facilitateur » régulièrement employé vient alors dissimuler une lacune de réelle détermination des missions.

Dans la même perspective, le statut des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ), évoqué lors de la deuxième session à Rennes, pose la question de l'autonomie d'établissements placés sous la tutelle d'un établissement universitaire quand le cursus de formation ou la nomination du directeur² dépendent largement du ministère de l'Éducation nationale et que les étudiants peuvent être inscrits dans d'autres universités.

Enfin, des auditions de chefs d'établissement du secondaire ont montré que, de façon ancienne, leur positionnement comme « premier pilote pédagogique » de leur établissement, en lien avec les corps d'inspection, est diversement accepté et compris par chacun des acteurs, ce qui nuit à l'action. Le programme « Marseille en Grand », quant à

1 Jérôme Tournadre-Plancq, « La Troisième voie et la question sociale », *Informations sociales*, n°159, 2010.

2 Décret n° 2019-920 du 30 août 2019 fixant les conditions de désignation des directeurs des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation.

lui, innove en impliquant le directeur d'école dans le recrutement de certains enseignants sur des postes profilés pour le projet, ce qui a été diversement reçu et mis en œuvre, notamment lorsqu'il s'agit d'assumer seul localement une décision prise par un collectif.

PARTAGER LA RESPONSABILITÉ

Tout au long du parcours d'étude, les personnes rencontrées ont exprimé la nécessité de dépasser la culture de l'obéissance et de replacer les responsabilités et les prises de décision au bon niveau, ce qui implique de clarifier le rôle de la Centrale vis-à-vis des académies. Cette approche privilégie une autonomie décentralisée, mettant en avant la subsidiarité et valorisant le pouvoir de décision au niveau le plus proche des acteurs concernés.

Cette décentralisation permet de diminuer les craintes liées à la concentration du pouvoir dans les mains d'une seule personne.

Si la recherche en sciences de gestion et en sociologie des organisations souligne la nécessité de penser des niveaux de subsidiarité, il a néanmoins été observé que ce concept a été peu abordé par les personnes auditionnées. De plus, beaucoup d'entre elles ont remis en question la pertinence du niveau de décision formelle ou informelle qui leur incombe. Mieux expliciter voire coconstruire le périmètre des niveaux de subsidiarité et la conception de l'autonomie serait un préalable nécessaire à la pleine responsabilité de tous les acteurs.

Durant ce cycle, des exemples qui permettent une autonomie au service d'un collectif ont été étudiés :

- l'utilisation partagée des données et indicateurs, à condition que chacun soit en capacité de les lire et de les exploiter. Au Canada ou en Estonie, par exemple, les indicateurs des écoles sont partagés. En France, des indicateurs sont également disponibles (Ival par exemple), mais leur bon usage nécessite un temps d'appropriation, et donc une formation pour tous les personnels, comme l'ont exprimé les responsables d'un lycée professionnel;
- le développement d'un leadership d'équipe : le colloque européen, organisé en décembre à l'IH2EF, a permis d'explorer en profondeur

Afin de favoriser le pouvoir d'agir et d'oser des acteurs, il convient que l'environnement institutionnel démontre au personnel encadrant une confiance dans son droit à expérimenter et à ne pas réussir forcément du premier coup.

le travail intercatégoriel sur des thématiques transversales partagées. Ce leadership non autocentré répond collectivement à des problématiques collectivement identifiées en interne, comme cela est porté par l'Aix-Marseille – Pôle d'Innovation, de Recherche, d'enseignement pour l'éducation (Ampiric) de l'amU, et dépasse la simple application du prescrit.

PENSER ET INCARNER UN DROIT À L'ERREUR AU SERVICE DU POUVOIR D'AGIR

Durant leur parcours, les auditeurs et les auditrices ont vu que la responsabilité du personnel encadrant est quasi exclusivement évoquée sous son angle juridique comme un frein à l'action. Dans le second degré, le principe du « pas de vagues » semble encore s'imposer et contraindre son pouvoir d'agir en particulier pour les néophytes. Les personnels les plus expérimentés ont en effet souvent atteint une position professionnelle qui les dégage davantage de la crainte des effets négatifs d'une prise de risque.

Certains cadres ont également fait état de peurs vis-à-vis des autorités hiérarchiques directes ou de proximité face aux conséquences que pourrait avoir une prise de risques en termes de légitimité et de poursuite de carrière, alors même que les modalités et critères de leur évaluation professionnelle n'encouragent pas de telles démarches.

Si le droit à l'erreur a depuis plusieurs décennies intégré les référentiels de l'éducation nationale comme un passage nécessaire et valorisé dans l'apprentissage des élèves, force est de constater qu'il n'est pas pensé comme tel pour les personnels. **Afin de favoriser le pouvoir d'agir et d'oser des acteurs, il convient que l'environnement institutionnel démontre au personnel encadrant une confiance dans son droit à expérimenter et à ne pas réussir forcément du premier coup.** En effet, la peur de l'erreur peut être liée au risque de l'échec, mais aussi à la crainte des résistances auxquelles il faudra faire face. Le droit à l'erreur doit donc s'inscrire dans une démarche de qualité du service public rendu, et donc s'accompagner d'une démarche de coconstruction, associant un processus de régulation par le collectif, et intégrant la gestion du risque.

Plusieurs éléments semblent donc propices à un « climat social soutenant l'autonomie ». Nicolas Mascret, directeur du pôle Ampiric et rencontré à l'INSPÉ d'Aix-Marseille, a attiré une vigilance sur quatre clés :

- possibilité de choix facilitant la prise d'initiative;
- explicitation des raisons sous-jacentes aux décisions;
- qualité d'écoute et prise en compte des suggestions;
- garantie de *feedbacks* constructifs.

Augmenter la capacité à agir des acteurs

Au-delà de l'environnement encapacitant, il est nécessaire d'identifier les leviers individuels qui permettent à chacun d'utiliser l'autonomie qui lui est conférée.

METTRE EN ADÉQUATION LE RECRUTEMENT AVEC LES COMPÉTENCES VISÉES

Le recrutement de « la bonne personne à la bonne place » doit relever plusieurs défis :

- l'adéquation des compétences aux fonctions visées, notamment de responsable d'établissement;

- la durabilité des compétences : de 15 à 20 ans autrefois, certaines ne dépassent souvent pas deux ans dans le monde actuel.

Afin de répondre à ces défis, il ressort des sessions que la première étape consistera à **définir et expliciter les compétences réelles nécessaires à l'objectif visé du poste**. Catherine Mottet, présidente du concours de recrutement des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN), constate la dimension implicite des attentes à l'égard de candidats soucieux de démontrer leur loyauté à l'institution mais souvent en peine pour endosser la capacité à assumer une responsabilité et à se projeter dans la fonction; le recrutement se révèle donc un pari incertain, très rarement remis en cause par la suite. Les référentiels existants ne portent pas suffisamment sur les compétences liées à l'autonomie et la responsabilité, ni sur l'adaptabilité, la capacité à apprendre, la gestion de l'incertitude ou la résilience.

Les maquettes de formation des cadres à l'IH2EF tendent néanmoins à identifier les *soft skills* en lien avec les fonctions d'encadrement et à proposer des mises en situation professionnelle personnalisées, notamment appuyées sur la réalité virtuelle.

Il serait intéressant également de **s'interroger sur la valeur ajoutée d'un recrutement quasi-exclusif parmi les pairs, facteur d'« endogamie institutionnelle » que ce soit dans le secondaire ou dans le supérieur et de réfléchir à des profils plus diversifiés en termes de compétences et de parcours.**

FORMER, ACCOMPAGNER, MENTORER, COACHER, TUTORER... PERSONNALISER ET ANTICIPER

Les recrutements dans les enseignements du secondaire et du supérieur reposent souvent sur une formation disciplinaire qui favorise un positionnement individuel d'expert. Par ailleurs, l'accent n'est pas mis, au vu des auditions, sur le développement d'autres compétences, notamment managériales et de leadership souvent nécessaires pour avoir une vision, définir et piloter un ou des projets associés, mobiliser un collectif dans la durée et s'assurer des impacts correspondants aux objectifs fixés.

Il apparaît indispensable de mettre en œuvre un programme structuré de formation permettant de développer ces compétences transversales mais également d'assurer un accompagnement et un tutorat dans leur développement et leur

mobilisation durant le parcours professionnel. En effet, le regard externe, au-delà de l'évaluation officielle qui peut être menée, permet une approche réflexive dans les pratiques et donc une évolution continue favorable. Ainsi, amU a développé l'école des Talents qui propose un programme de coaching pour permettre à ses cadres de développer leur culture managériale, réfléchir à leur positionnement et porter de nouveaux projets.

Cette formation gagnerait à être proposée en amont de la prise de poste, voire en formation initiale, et en intercatégoriel. Cela permettrait de limiter la tension liée au changement de statut de la personne, et d'améliorer la compréhension des attentes du manager par son équipe. Il est indispensable de concevoir l'accompagnement des cadres de manière systémique dans le développement de leurs compétences, tout au long de leur carrière, et de sortir de la pure logique descendante d'une formation *a posteriori*, c'est-à-dire proposée après le changement de poste ou en préparation directe d'un concours.

Enfin, dans une perspective de culture partagée, **la formation devrait s'adresser également aux acteurs de l'administration centrale sous forme, par exemple, de formations dédiées au leadership ou à l'intégration des changements profonds liés aux réformes institutionnelles.**

INSCRIRE SON PARCOURS PROFESSIONNEL DANS UN CONTINUUM ENTRE FORMATION ET MISSIONS POUR RENFORCER LES COMPÉTENCES

La capacité à agir repose sur plusieurs compétences, certaines transversales et d'autres spécifiques aux projets portés. Ces compétences sont acquises à la fois par la formation initiale et continue mais également par l'expérience. Il est apparu à travers des rencontres de terrain que le parcours professionnel des individus (missions, projets menés, situations professionnelles) est déterminant pour constituer le capital humain nécessaire pour élaborer et mettre en œuvre un projet et se saisir de l'autonomie afférente.

Par exemple, l'élaboration et le déploiement de nouvelles formations, comme la filière photonique dans un lycée professionnel, n'ont été possibles de manière effective que par la présence au sein de l'établissement de personnels administratifs et enseignants ayant eu des expériences précédentes

Il est donc indispensable de concevoir un accompagnement organisé du parcours professionnel par les institutions (rectorat, universités, écoles) pour s'assurer de disposer d'un vivier local de compétences et adapté aux besoins actuels et futurs.

de gestion de projet ou une expertise spécifique en la matière. Ces compétences ont permis de lever des freins administratifs et opérationnels ainsi que de mobiliser les équipes. De même, il a été possible pour ces personnes de prendre la distance nécessaire vis-à-vis des textes et consignes et d'investir l'espace de liberté qui était disponible, ce qui n'est pas interdit étant possible.

Il est donc indispensable de concevoir un accompagnement organisé du parcours professionnel par les institutions (rectorat, universités, écoles) pour s'assurer de disposer d'un vivier local de compétences et adapté aux besoins actuels et futurs.

En conclusion, la capacité à agir d'un individu dans un collectif ou une institution repose sur la légitimité, fondée sur les compétences managériales et techniques qu'il a acquises. Ce sentiment semble indispensable pour permettre à la fois d'incarner l'autonomie, c'est-à-dire de s'autoriser à utiliser les marges de manœuvre offertes, et d'être en capacité de porter les responsabilités liées aux missions attribuées. Enfin, il apparaît nécessaire de repenser la relation entre l'individu et l'institution pour sortir d'une relation maître-élève entre tous les niveaux hiérarchiques, relation qui nourrit la culture du contrôle et de la circulaire. Cela mène à une dynamique de cloisonnement voire de déresponsabilisation et non à une dynamique propice à l'exercice de l'autonomie et de la responsabilité.

— Inscrire l'action dans le cadre de valeurs partagées

Le dernier levier identifié pour donner la capacité d'agir aux acteurs est le sens qui structure leur action. Souvent implicite ou supposé, ce sens mérite, d'après les observations réalisées, d'être identifié et nourri.

NOURRIR UN RÉCIT COMMUN AU SERVICE DE LA COHÉRENCE DE L'ACTION

Nombre d'auditions et d'entretiens soulignent un engagement à la fois physique, pédagogique et éducatif fort des acteurs de terrain, enseignants et directions comme les acteurs éducatifs de « Marseille en Grand ». Cependant, pour le second degré, cet engagement, moteur premier de la performance éducative et de la transformation continue du système³, ne donne plus sa pleine mesure face à un épuisement moral croissant dû en grande partie à la perception d'injonctions nationales déconnectées du terrain et qui ne font plus sens.

Des témoignages, en provenance d'autres ministères, comme celui du ministère des Armées, invitent à mettre au cœur du pouvoir d'agir un récit commun qui puisse faire sens au niveau national et se décliner, grâce à l'autonomie des acteurs et des structures, en local. Cette attention au récit partagé comme outil de pilotage permettrait également de dépasser l'expression managériale essentialiste « effet chef d'établissement » qui laisse planer l'idée que les qualités d'un bon personnel de direction seraient plus d'ordre personnel que professionnel. Il est à noter que l'enseignement supérieur exploite davantage les effets positifs d'un récit commun, décliné en signature d'établissement par exemple.

PLACER LA DIGNITÉ HUMAINE ET LA RECONNAISSANCE COMME FINALITÉS DE L'ACTION

Selon Caroline Ruiller, enseignante-chercheuse rencontrée à Rennes, la finalité du management vise non pas tant la performance que la reconnaissance. Elle conçoit le cadre, non seulement comme un acteur, mais comme un sujet s'appuyant sur une expérience vécue, percevant lui-même sa marge de

manœuvre plus ou moins grande dans un système fait de contraintes. Son approche de chercheuse est nourrie par les questions de santé et de qualité au travail dont les problématiques révèlent la priorité chez les agents de donner du sens à leur action. Elle cite l'exemple d'une direction d'Ehpad où le choix a été fait de mettre au centre la qualité de vie au travail des soignants, et non celle des patients. L'impact a été très positif sur la qualité et le service rendu aux résidents.

Considérer la personne comme sujet et non comme ressource est essentiel pour lui permettre d'identifier les marges de manœuvre entre prescrit et possibilités d'initiatives et d'investir des espaces liminaires où l'expression subjective et le partage de pratiques sont autorisés.

La personne étant un être réflexif, la transformation souhaitée des organisations ne passe pas par la transformation des règles mais par la transformation des individus qui se perçoivent comme source de contrôle de leurs comportements (Ryan et Deci, 2017). Pour être performante, une personne doit être reconnue : mettre la reconnaissance au cœur du pilotage est donc une source de performance. Cette reconnaissance passe par la connaissance des personnes et la conviction que tous les rôles d'une organisation sont utiles et également respectables.

Face à la complexification des métiers des personnels encadrants et des peurs évoquées plus haut, Christophe Marsollier, IGESR, rencontré lors du colloque organisé par l'Université catholique de l'Ouest à Angers, défend la place de l'éthique relationnelle dans le leadership des cadres. Cette posture de « bienveillance exigeante », qui enjoint à formuler des objectifs clairs tout en tenant compte des vulnérabilités individuelles, gagnerait à être appliquée et incarnée tout au long de la chaîne hiérarchique. L'objectif est d'offrir aux personnels l'assurance continue d'un regard institutionnel qui veillerait au bien-être comme condition *sine qua non* de l'encapacitation de ses cadres.

³ Olivier Rey, *Le changement, c'est comment ?*, IFE, 2016.

SE SENTIR BIEN POUR AGIR

Les personnes auditionnées ont proposé divers critères pour définir la qualité de vie au travail. Ils ont distingué dans ces critères ceux qui vont inciter une personne à postuler à un poste, ceux qui vont permettre à la personne d'être performante sur son poste, et ceux qui vont faire que la personne reste ou quitte la structure.

Si le salaire et l'organisation de la structure sont des facteurs déterminants dans le recrutement, le groupe d'auditeurs et d'auditrices a observé que ce qui va rendre une personne performante dans son travail relève davantage :

- du sens donné à son travail : comprendre ce que l'on fait, ce qui se passerait si l'on

ne le faisait pas, identifier sa position dans la chaîne de valeur de la structure ;

- de la possibilité d'apprendre, d'acquérir les compétences nécessaires et de s'accomplir.

En lien avec ces deux facteurs, disposer d'une marge d'initiative, bénéficier d'une reconnaissance de son travail et de perspectives de carrières constituent un enjeu important pour la motivation intrinsèque des individus⁴.

Entrer dans la fonction publique, c'est en théorie ne pas avoir à s'interroger sur sa raison d'être, et pourtant, plusieurs personnes auditionnées ont exprimé le besoin d'en réexpliquer les valeurs collectives.

PISTE D'ACTION



~ Garantir l'accompagnement d'un parcours professionnel permettant aux personnels encadrants d'assumer leurs responsabilités et d'incarner l'autonomie de leur structure.

B. Copiloter les transformations

L'évaluation vise à recueillir, analyser et interpréter des informations pour porter un jugement fondé sur la valeur, la qualité, l'efficacité ou la conformité d'un objet, d'un individu, d'une action ou d'un dispositif, dans une perspective de décision, d'amélioration ou de régulation. Dans le cadre de ce cycle d'étude, elle doit permettre et encourager une autonomie éclairée alliée à la gestion responsable des établissements scolaires et universitaires : ajuster les pratiques, identifier les réussites et les difficultés, et surtout garantir que les décisions prises

localement servent les objectifs éducatifs nationaux, tout en respectant un cadre institutionnel global. C'est ainsi qu'elle a été installée, dans des temporalités différentes, dans l'enseignement scolaire et dans l'enseignement supérieur.

Toutefois, il faut relever un certain nombre de freins dans sa mise en œuvre, tant individuels qu'institutionnels. Pour permettre de les lever et d'en faire un appui essentiel à l'autonomie et à la responsabilité des acteurs des EPLE et de l'ESR, l'évaluation doit être véritablement conçue, en termes de politique

⁴ Reeve et Cheon, 2021.

publique, et opérée comme un outil d'amélioration continue, capable de réguler et d'ajuster les activités, qui a vocation à être porté par la gouvernance et le pilotage des organisations elles-mêmes et qui repose sur l'implication et l'adhésion des acteurs (cf. partie III).

—— L'évaluation doit être considérée comme un vecteur pertinent de transformation et de progrès organisationnels

Les dispositifs actuels de l'évaluation semblent des outils *a priori* favorables au développement de l'autonomie et de la responsabilité des établissements et des équipes, en laissant des marges de manœuvre aux institutions pour innover dans leur offre de service et intégrer des spécificités locales. Simultanément, l'évaluation contribue au respect d'un cadre national et d'une égalité de traitement des usagers sur l'ensemble du territoire.

Pourtant, les différentes auditions du cycle révèlent une certaine réserve sur les processus d'évaluation, tant individuels que collectifs, tels qu'ils sont aujourd'hui pratiqués.

Les évaluations individuelles sont ressenties comme peu pertinentes et mal adaptées à la réalité à laquelle sont confrontés les cadres des établissements. Elles apparaissent comme un exercice formel sur lequel les personnels concernés ne peuvent s'adosser pour faire évoluer leur pratique professionnelle. De même, les évaluations collectives sont perçues comme une charge de travail supplémentaire vers laquelle il est difficile d'entraîner les équipes pédagogiques ou enseignantes. En l'état actuel des pratiques, cette perception nuit à la constitution d'un collectif : elle est freinée par des réflexes individualistes ou compétitifs.

La mise en œuvre du projet « RH 2026 » porté par la Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) du MENESR au sein des académies est une potentielle source de résolution de cette difficulté.

En effet, en offrant une écoute et des réponses de proximité, chacun pourrait mieux se situer face à cette évaluation individuelle, et donc s'intégrer au sein de son collectif de travail, offrant un cadre plus favorable à une appropriation de l'autonomie d'action.

Les évaluations des organisations font elles aussi l'objet de réactions de défiance, comme en témoignent les débats en cours sur la suppression du HCERES.

D'une part, l'HCERES évalue notamment les formations dans le cadre des diplômes nationaux, tout en respectant la liberté académique des enseignants-chercheurs et la stratégie spécifique de chaque EESR⁵. D'autre part, il évalue les établissements et leur activité de recherche, pour soutenir leur stratégie et éclairer les parties prenantes⁶.

Dans le secteur scolaire, la mise en œuvre de l'évaluation des unités éducatives est plus récente : le CEE⁷, créé en 2020, pilote une évaluation des établissements scolaires, en cohérence avec le projet d'établissement porté par l'équipe pédagogique. Il en analyse les résultats en s'appuyant sur des expertises scientifiques. La démarche se veut participative et centrée sur le bien-être, et vise à améliorer les pratiques éducatives.

Pour autant, ces deux dispositifs ou pratiques actuels de l'évaluation rencontrent des freins, aux deux extrémités du système :

- **du côté des acteurs de terrain** : une part importante des personnes rencontrées la perçoit mal et n'adhère pas à l'idée qu'elle peut améliorer la performance collective⁸. Ainsi, malgré les Lignes Directrices de Gestion (LDG) ministérielles, les évaluations individuelles suscitent des tensions, en raison de variations entre les académies, ou d'un sentiment de manque de transparence. Cette perception devait être cassée par la suppression des commissions administratives paritaires dans le cadre de la loi de modernisation de la fonction publique de juin 2019. Il faut faire le constat que la perception de décisions

5 À l'instar de l'Université de Reims Champagne-Ardenne qui a mis au centre de son projet d'établissement la bioéconomie.

6 Selon les standards Environnementaux, Sociaux et de Gouvernance (ESG).

7 Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

8 En 2017, la Cour des comptes rendait un rapport relatif à l'éducation nationale : *Organiser son évaluation pour améliorer sa performance*.

non transparentes voire inégalitaires persiste malgré la rédaction de LDG accessible à tous. Une approche plus individualisée des critères d'évaluation cohérents avec ces LDG et explicités aux acteurs devraient permettre de rompre avec cette lancinante perception. De plus, le temps consacré à l'évaluation peut être jugé comme éloignant les acteurs de leur activité principale (son temps est pris sur l'enseignement, le pilotage, la recherche), ce qui est révélateur d'une disjonction, ou d'une intégration faible de la démarche d'évaluation dans l'organisation du travail. Elle apparaît comme une tâche supplémentaire à l'activité quotidienne du professionnel, or elle devrait être pleinement intégrée;

→ **du côté de l'État** : tout en organisant l'évaluation et en valorisant son principe, il n'échappe pas aux contradictions quant à la réalité de l'autonomie et de la responsabilité qu'il accorde à ses opérateurs, et quant aux marges de manœuvre qu'il peut confier, ou, à rebours, garder pour lui. Le rapport montrera plus loin que si l'évaluation devrait reposer en effet sur une liberté du comment faire, les directions générales d'administration centrale et les tutelles rencontrées ne semblent pas avoir systématiquement renoncé à la volonté de dire comment faire (cf. partie I).

—— Pour une évaluation au service de l'action : vers un changement de paradigme

L'évaluation est parfois perçue comme un instrument de contrôle individuel et collectif. Dans un cadre très particulier, l'École des XV en donne certes une illustration, en fixant à chacun des acteurs (enseignants, éducateurs, élèves) des objectifs de réussite qui, s'ils ne sont pas atteints, doivent être justifiés et peuvent conduire à la fin d'une collaboration avec un professionnel ou à la

fin de la prise en charge de l'élève. Or, dans le système éducatif, l'évaluation a vocation à être un outil d'amélioration continue. Cet aspect nécessite une clarification de ses objectifs et la formation des acteurs à ses principes, en écartant l'aspect potentiellement punitif, pour mettre en valeur la dimension participative de la démarche. Elle doit tendre vers quatre objectifs⁹ :

1. être intégrée au pilotage de l'action publique. Or, il n'est pas ressorti des auditions une appropriation par les acteurs des critères conduisant à l'évaluation de leur organisation. Comme dit précédemment, elle est apparue comme subie ou comme une tâche supplémentaire dont on ne se préoccupe qu'au moment de l'évaluation à proprement parler;
2. être participative et impliquer l'ensemble des acteurs (cf. partie III);
3. être orientée vers les résultats et impacts concrets sur les élèves et les étudiants. En utilisant des études d'impact pour vérifier si les actions menées atteignent leurs objectifs, l'évaluation assure l'autonomie et la responsabilité, alignées avec les enjeux plus larges du système éducatif, tels que l'égalité des chances, la cohérence pédagogique et la réussite des élèves ou des étudiants. En cela, elle doit permettre de favoriser l'autonomie et la performance des établissements;
4. valoriser l'innovation et la démarche expérimentale. Les recteurs rencontrés au cours des auditions expriment clairement cette nécessité d'adaptation des décisions nationales dans le cadre d'un projet d'établissement en fonction de ses spécificités (population, typologie de territoire, etc.).

L'évaluation n'est pas une sanction, mais un processus dynamique. Dès la session d'ouverture, Frédérique Alexandre-Bailly, actuellement directrice générale de l'Onisep, note l'importance d'une évaluation continue pour maintenir l'alignement entre les projets d'autonomie locaux et les objectifs globaux du système éducatif. L'évaluation est un outil

⁹ Goter et Khenniche, 2022.

de régulation qui offre un retour constant sur les décisions prises au niveau national tout en les adaptant aux spécificités territoriales. Par son caractère intégré et régulier, l'évaluation continue doit réduire l'impact de la « dépendance au sentier » (la propension de toute organisation qui, même en se plaçant dans une démarche de transformation volontariste, tendra à revenir sur des fonctionnements antérieurs¹⁰), tout en développant un management par la confiance dans les acteurs, à quelque niveau qu'ils se placent.

C'est pourquoi, afin de pouvoir être pleinement déployée et appropriée par les acteurs, **l'évaluation doit faire l'objet d'un changement de paradigme**, tant en termes de politiques publiques que dans leur réalisation par les acteurs. La perception de l'évaluation doit donc se fonder sur la confiance dans les acteurs à s'auto-évaluer puis à porter les changements induits par les résultats de l'évaluation. **C'est, autrement dit, développer une stratégie de la mesure et non du contrôle. C'est dans cette dynamique que l'évaluation, à la fois formative et réflexive, devient un levier essentiel pour soutenir une autonomie responsable et efficace.**

Cette approche soulève la question de la nécessaire **transparence et le partage des résultats** de l'évaluation **avec tous les acteurs éducatifs, voire au-delà, afin d'assurer une prise de décision collective et une gestion partagée.**

En effet, pour avoir un impact, l'évaluation doit être participative, en impliquant l'ensemble des acteurs concernés dans le processus.

Lors d'une session consacrée à l'évaluation des établissements, le cas révélateur d'un collège a été étudié. Dans le cadre de son auto-évaluation, l'établissement positionne les élèves au centre du projet qui intègre à la fois les demandes d'évolution des équipes pédagogiques et associe les parents d'élèves. Une des premières réalisations fut une transformation bâtementaire et la rénovation d'espaces verts. La réussite s'est faite sur la base d'un diagnostic partagé dont l'auto-évaluation a permis l'élaboration.

Cette même approche est soulignée par le proviseur du lycée français de Madrid (AEFE) qui met

C'est, autrement dit, développer une stratégie de la mesure et non du contrôle. C'est dans cette dynamique que l'évaluation, à la fois formative et réflexive, devient un levier essentiel pour soutenir une autonomie responsable et efficace.

en avant l'importance de la **collaboration** entre les différentes parties prenantes : une autonomie réussie ne peut se déployer sans une **participation active** de tous les acteurs dans l'évaluation. Cette approche est cruciale pour garantir que les décisions locales soient non seulement en adéquation avec les attentes de la communauté éducative, mais également en phase avec les besoins des élèves (cf. partie III).

En effet, **les organisations syndicales** et autres parties prenantes peuvent aussi se retrouver dans une position de résistance si l'évaluation est perçue comme **une imposition de normes externes** ou comme **un outil de contrôle** sans prise en compte des réalités locales et de valorisation. Dès lors, la mise en place d'un système d'évaluation **collaboratif et partagé** apparaît comme un levier. Il s'agit de faire de l'évaluation un outil de **réflexion collective** permettant à chacun d'ajuster ses pratiques en fonction des besoins identifiés.

Cette participation active doit, par ailleurs, laisser une place importante à la capacité d'innovation des acteurs. Leur connaissance du terrain d'action leur permet de proposer des approches centrées sur les bénéficiaires, qui répondent aux besoins du terrain. L'exemple de la région académique

¹⁰ Concept de la théorie des organisations (Paul David et W. Brian Arthur) exposé aux auditeurs et les auditrices par Xavier Pons, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Claude Bernard Lyon 1.

Auvergne-Rhône-Alpes comme lauréate du programme Compétences et Métiers d’Avenir¹¹ (CMA) pour la réforme des lycées professionnels en est une illustration. Son projet lauréat – Formation Pro Industrie (AMI-FPI) – démontre qu’une telle approche permet non seulement d’interrompre une logique descendante mais également de questionner, de manière productive, la pertinence des consignes qui en émanent et qui, parfois, souffrent d’une méconnaissance du terrain et de leur applicabilité.

L’évaluation participative permet de créer un **retour** (*feedback*) constant qui nourrit les décisions quotidiennes des établissements, permettant une **adaptation souple et rapide** aux défis pédagogiques et organisationnels. C’est aussi un moyen de lutter contre l’isolement des établissements, de renforcer **le travail collaboratif** et d’éviter que l’autonomie ne devienne une excuse pour un repli sur soi ou une dérégulation des pratiques éducatives.

Ces aspects précédemment exposés concernant les processus d’évaluation, il devient possible de les positionner comme des leviers d’amélioration continue du fonctionnement des établissements mais également des pratiques professionnelles.

—— L’évaluation comme levier d’amélioration continue

Ainsi, la dimension importante de l’évaluation réside dans sa capacité à instaurer un **processus d’amélioration continue**. **Caroline Ruiller, enseignante-chercheuse de l’IAE de Rennes**, lors de sa conférence à Rennes, a mis l’accent sur la nécessité d’une évaluation qui dépasse la simple mesure des résultats pour devenir un processus régulier **d’auto-évaluation**, étape préalable au processus d’évaluation externe, en permettant aux acteurs de faire des **bilans réguliers** sur la manière dont ils exercent leur autonomie et de mesurer si leurs objectifs sont atteints. Une évaluation régulière de **la mise en œuvre des projets autonomes**, associée à une capacité d’autocritique, est un facteur clé pour garantir que l’autonomie est un moteur d’innovation.

Par exemple, un établissement scolaire qui adopte une approche plus autonome dans la gestion de ses projets pédagogiques peut utiliser l’évaluation comme un moyen de mesurer l’efficacité de **l’approche pédagogique** choisie, d’identifier des points de blocage dans les **ressources humaines ou financières**, ou encore de vérifier que l’autonomie mise en place ne crée pas d’**inégalités** entre les élèves. L’évaluation se veut ainsi comme un outil d’ajustement, qui permet de vérifier la **réalisation des objectifs pédagogiques**.

L’évaluation, mise en œuvre de manière inclusive, devient un levier essentiel pour soutenir l’autonomie des acteurs, mesurer les résultats, mais aussi renforcer l’adhésion des acteurs, ajuster les pratiques et favoriser une dynamique **d’amélioration continue**.

Ainsi, pour les établissements de l’ESR, une auto-évaluation annuelle, quantitative et qualitative, peut permettre de faciliter l’effort considérable à engager pour l’évaluation quinquennale du HCERES.

Cependant, pour que l’évaluation devienne véritablement un moteur de l’autonomie, il est essentiel de garantir que les **indicateurs** utilisés soient pertinents, adaptés aux réalités locales et coconstruits avec les différents acteurs éducatifs. La mise en place de **dispositifs d’évaluation partagés**, qui s’appuient sur une **gouvernance collaborative**, est ainsi un enjeu majeur pour assurer une autonomie qui soit à la fois efficace, juste et durable.

L’évaluation ne doit pas être une finalité mais un outil. En modifiant la perception du processus et en le positionnant au bon niveau décisionnel comme outil de régulation avec pour objectif l’amélioration continue, l’évaluation devient un moyen favorable à l’accroissement de l’autonomie et de la responsabilité des cadres et des organisations au service de la performance du système éducatif et dans l’intérêt de ses usagers.

¹¹ <https://www.info.gouv.fr/organisation/secretariat-general-pour-l-investissement-sgpi/appele-a-manifestations-d-interet-competes-et-metiers-d-avenir>.



PISTES D'ACTION

- ~ Réaffirmer l'évaluation comme un levier d'autonomie, de régulation et d'amélioration continue, fondée sur une démarche participative, qualitative et rétrospective, centrée sur les résultats.
- ~ Former les cadres à l'évaluation des établissements et de leur projet en reconnaissant cette activité et le temps qu'elle implique dans l'exercice de leurs missions.

C. Temporalité : entre urgence et besoin de maturation

La temporalité, en éducation, désigne l'organisation et la gestion du temps nécessaire à la conception et la mise en œuvre, à l'appropriation et à la consolidation des actions pédagogiques, des réformes ou des évolutions professionnelles. Respecter la temporalité, c'est reconnaître que les changements efficaces s'inscrivent dans la durée, nécessitent des phases progressives, et doivent s'accompagner d'une continuité pour garantir leur impact réel et pérenne.

Tout au long du cycle, les auditions ont permis de constater que l'autonomie et la responsabilité se conçoivent dans un cadre temporel défini. Les points d'attention des acteurs rencontrés portent sur l'équilibre à trouver entre accélération des réformes, maîtrise du flux informationnel, temps et besoin de maturation.

Se prémunir d'un système à contre-temps

Le besoin de maturation de la part du système et de ses acteurs implique une approche réfléchie et durable des politiques éducatives, un temps pour évaluer les besoins des élèves, un temps de

formation des acteurs concernés et de mise en place des projets et structures adaptés. L'enjeu est de trouver un équilibre entre ces temporalités : celle de la mise en œuvre des réformes et de leur suivi, et celle de la déclinaison territoriale. Assurer cet équilibre, c'est favoriser la compréhension et l'adhésion par les acteurs locaux et, ce faisant, garantir de meilleures conditions pour se saisir de ses marges d'autonomie et d'initiatives.

Le temps politique, à cinétique rapide et aléatoire, nécessite d'avoir des structures réactives, agiles, en vue de répondre aux demandes démocratiques aux effets rapidement désirés. En Espagne, dans la communauté de Valence, la réforme laissant aux familles le choix de la langue de l'enseignement (castillan ou valencien) a été conduite en un an et son acceptation locale a été probante. Un des acteurs rencontrés indique en revanche que le poids de la remontée informationnelle imposée par les échelons hiérarchiques peut représenter un frein à l'autonomie, surtout quand ses équipes consacrent 50% de leur temps à ce type de mission.

Ce temps politique se couple souvent avec le temps médiatique dont l'accélération est rendue exponentielle avec les nouvelles technologies.

Au-delà des éventuels effets d'annonce, le rythme rapide, voire quasi immédiat, des flux d'informations véhiculés par les médias contraint les acteurs à agir dans des temporalités déséquilibrées. Une réforme pensée puis annoncée ne peut être une réforme construite et conduite dans un temps court. Le temps médiatique, souvent empreint d'instantanéité, ne s'accorde pas avec une mise en œuvre adaptée à tous.

Le temps de la (trans)formation, à cinétique plus lente, nécessite un temps d'explicitation des changements attendus, de formation des acteurs concernés et d'adhésion au projet à porter. Dans un lycée professionnel, les auditeurs et les auditrices ont constaté que la mise en place de la filière photonique, répondant aux besoins locaux exprimés par les entreprises, a nécessité un travail de planification en amont avec la formation des enseignants à N-1 voire N-2 de l'ouverture de la section. Ce temps long a favorisé l'acceptation de la filière, l'installation du plateau technique indispensable et la formation des professeurs, qui finalement ont garanti son attractivité. Le temps de l'action et de mise en œuvre est intimement lié à la nature de la réforme ou de l'innovation mais surtout dépend expressément de la structure, des acteurs et de son territoire. Cet exemple est révélateur car, en agissant de manière autonome et responsable, et soutenue par l'équipe projet de la région académique, cette transformation a bénéficié d'une mise en place plus rapide que prévu.

Les aléas temporels peuvent également déstabiliser les professionnels de l'éducation de plusieurs façons, en particulier quand ils sont exposés à un environnement incertain et souvent frustrant. Le besoin de changement devient alors instabilité, cause de fragilité du système et des projets envisagés ou même déjà engagés.

Tout au long des auditions réalisées, plusieurs éléments illustrent l'impact de ces aléas sur la communauté éducative, tant dans l'enseignement secondaire que dans le supérieur.

Lors des rencontres, le plan «Marseille en Grand» est apparu comme positif et bien engagé par les acteurs. Plusieurs réussites sont néanmoins fragilisées par le ralentissement du soutien financier de l'État. Par exemple, dans une des écoles primaires visitées, les effets positifs obtenus en 2023-2024 ne pourront être maintenus, faute de financements.

En revanche, si le financement est explicite et garanti dès le début du projet, comme les AMI rencontrés régulièrement durant notre cycle d'étude, bénéficiant du plan d'investissement «France 2030» et de sa garantie sur 5 ans, il est possible alors, pour les équipes, de se projeter et d'adhérer au projet.

L'annualisation des moyens apparaît souvent comme une perspective trop restreinte. En effet, l'annualisation des moyens dans le second degré ne permet pas de planifier sur du long terme et rend précaires les projets pédagogiques.

Ainsi, le MENESR pourrait s'inspirer de ces modalités, installées dans l'enseignement supérieur, qui ouvrent plus de perspectives et rassurent les acteurs, même si les appels à projet ne sont pas sans limite ou sans poser de questions.

———— Composer avec des contextes et des aléas

Dans un contexte de renouvellement accéléré des politiques éducatives, l'autonomie peut être une réponse pour rassurer les acteurs. Elle permet à chacun d'eux de percevoir les marges mises à leur disposition pour adapter les projets aux spécificités locales qui sont les leurs. Cette autonomie permet ensuite, grâce au leadership, de fédérer les équipes. Ces dernières s'approprient mieux la réforme en comprenant son esprit mais en gardant un certain contrôle sur la façon de la mettre en place. C'est alors un facteur de réduction des risques. Sans ce temps long de l'appropriation, les différents acteurs peuvent, comme observé durant ce cycle, se sentir rapidement démunis et inopérants.

Dans le second degré, la mise en place des Remplacements de Courte Durée (RCD) à travers les pactes enseignants a obligé les chefs d'établissement à promouvoir un dispositif dans l'urgence (promulgation du décret 2023-732 du 08/08/23 applicable dès la rentrée 2023).

Ce sont la concertation locale, le repérage et l'identification des besoins qui ont permis aux enseignants de s'adapter à de nouvelles pratiques, évaluations ou méthodes pédagogiques. L'engagement des personnels est une ressource précieuse et l'exercice de l'autonomie des cadres peut pallier, dans une certaine mesure, les effets de ces contraintes temporelles.

Ainsi, des équipes désorientées retrouveraient le contrôle avec l'aide d'une temporalité maîtrisée localement. Le temps d'adaptation et d'appropriation sera rendu d'autant plus important qu'on lui accordera toute sa place.

Des aléas budgétaires et des dotations incertaines : la pédagogie innovante peut être freinée par des incertitudes budgétaires. Comment s'investir sur du long terme ? Les Dotations Horaires Globales (DHG) non stables peuvent être ressenties comme une remise en cause de l'autonomie du chef d'établissement dans sa capacité à maintenir dans la durée une expérimentation pédagogique.

Pourtant, des expérimentations locales, comme celle de l'équipe du collège rencontrée lors de notre session rémoise, montrent que les établissements peuvent s'emparer d'une autonomie accrue en développant dans un projet global une vision collective (ici axée sur la pédagogie et le bâti de l'établissement). En usant d'un parcours dérogatoire, c'est à la fois le chef d'établissement et toute l'équipe en place qui bénéficient de plus d'autonomie et donc de responsabilités.

Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche peuvent également être affectés par les changements en termes de financement. Les priorités budgétaires et les baisses de crédit peuvent compromettre des projets ou des initiatives. Les enseignants-chercheurs se trouvent donc dans un climat d'incertitude et de tension, lié en outre aux contraintes administratives chronophages, minuant le temps alloué à la recherche, à l'innovation, à la formation et à l'accompagnement des étudiants. Ces changements fréquents peuvent rendre difficile la mise en place de projets durables. C'est dans ce domaine que l'État stratège doit être le plus à la manœuvre pour fixer un cap et des objectifs tout en donnant un temps mesuré et adapté à leur réalisation. Les lois d'orientation ou la pluriannualité des réformes se conjuguant à la patience du décideur peuvent alors être les outils pertinents de la décision politique.

Des pressions externes croissantes, mais aussi des dynamiques d'innovation et d'adaptation, un environnement en transformation : dans un contexte marqué par la complexité et des attentes parfois contradictoires – entre exigences politiques, besoins des apprenants, attentes familiales et réalités du terrain – les personnels du MENESR font preuve d'une capacité d'adaptation remar-

quable. Loin de se résumer à une accumulation de contraintes, ce contexte incertain peut à l'inverse agir comme un catalyseur de projets innovants et porteurs de sens.

À l'Université de Reims Champagne-Ardenne, le projet EXEBIO s'est ainsi imposé comme une illustration inspirante d'une réussite territoriale. En s'appuyant sur une autonomie assumée, il a su transformer une organisation universitaire classique en pôles thématiques étroitement liés aux besoins économiques locaux. Lauréate du programme « France 2030 », cette initiative semble avoir rapidement suscité l'adhésion, tant au sein de l'établissement que sur son territoire, en posant un cap clair, les conditions d'une confiance partagée et des moyens adaptés, autant de leviers puissants d'autonomisation et d'efficacité.

Si la contrainte temporelle reste un défi récurrent dans les systèmes scolaire et universitaire, les témoignages recueillis lors des échanges à Marseille rappellent que l'enjeu est moins le désengagement que la nécessité de (re)donner sens et perspectives aux acteurs. Dès lors qu'ils sont associés aux dynamiques de changement et soutenus dans leurs missions, ils demeurent engagés et porteurs d'innovation.

L'autonomie offre le temps nécessaire à chaque acteur pour s'emparer des nouvelles injonctions et pour se mobiliser et se mettre en action. **Laisser le temps au temps n'est pas une perte de repère, ni de temps, mais un respect de chacun.** Ce temps de maturation donne aux acteurs la possibilité du changement, de la réorientation, de l'objectivation. Au-delà de cette démarche, les cadres apprécieront aussi ce temps de la confiance *a priori* accordée aux équipes. En contrepartie, ce temps alloué au mûrissement des projets crée une sécurisation indispensable à la persévérance et à la mobilisation de tous.

Conséquences de l'instabilité temporelle sur l'innovation, l'autonomie et la responsabilité

Dans un contexte éducatif marqué par une intensification des réformes et une instabilité temporelle croissante, la question de la motivation, de l'engagement et de l'innovation au sein des établissements devient centrale.

C'est à partir de ce constat, nourri par des observations de terrain et les apports de la recherche, que les conditions dans lesquelles l'autonomie peut devenir un levier de cohésion, de coopération et de transformation durables ont été interrogées.

Une baisse de la motivation : les cadres peuvent se sentir désengagés si le rythme des réformes éducatives est trop élevé, rendant leur travail moins stable et prévisible. Cela peut entraîner une diminution de la motivation et de l'engagement professionnel. Une sorte de «à quoi bon?», laissant les équipes attendre la prochaine réforme avant d'entamer le déploiement de la réforme précédente. Ces éléments ont notamment été confirmés lors d'une conférence dans l'académie d'Aix-Marseille. Le pôle Ampiric de l'amU a permis de placer le triptyque recherche, formation et terrain au service de l'autonomie et de la responsabilité (tant des cadres que des élèves). La création d'un climat motivationnel reste la source principale de réussite reliée au facteur temps. La motivation sur le court terme et celle sur le long terme doivent être combinées pour véritablement impacter le climat social (contrôlant et soutenant).

Un frein à l'expression des talents : la passivité des enseignants lorsqu'elle existe, tout comme les renoncements, lorsqu'il y en a, des équipes de direction sont accrus par l'instabilité temporelle, augmentant les turnovers et la désaffection pour des métiers en perte de sens. Les établissements scolaires dans les zones peu attractives géographiquement ou socialement semblent les plus fragilisés. Certains enseignants expérimentés quittent le système éducatif pour des environnements de travail plus stables et prévisibles. *A contrario*, un établissement, comme celui étudié à Reims, avec un indice d'éloignement très élevé et un IPS faible, a vu son turnover d'enseignants diminuer, son attractivité locale augmenter et certains de ses personnels bénéficier de développements professionnels accrus grâce à l'autonomie exercée par le collectif en matière de projet d'établissement, d'organisation des classes et de temporalité des cours.

Un risque de réduction de l'innovation : dans un climat temporel instable, parce qu'il faut faire vite, la tendance à reproduire le modèle est forte. C'est le concept de la «dépendance au sentier», évoqué par Xavier Pons, enseignant-chercheur de l'Université Claude Bernard Lyon 1, qui peut conduire à un étouffement de l'innovation pédagogique, les

cadres et les enseignants hésitant à expérimenter de nouvelles approches face à des politiques qui changent constamment. Oser, se tromper, revenir sur ses pratiques font partie des temps pédagogiques nécessaires et déterminants. Seul ce temps de l'appropriation peut permettre les conditions de l'innovation et l'expérimentation.

Une autonomie au service de la coopération et «l'esprit de corps» : la collaboration entre enseignants et cadres peut être également affectée.

Dans un contexte temporel contraint, des tensions au sein des collectifs peuvent naître, exacerbées par les injonctions et directives qui s'accumulent. La collaboration se trouve alors profondément affectée. Ce risque est à prendre en compte lors de l'élaboration des plans d'action et de la mise en œuvre des politiques éducatives.

L'objectif reste de garantir un environnement stable et motivant pour les enseignants et les apprenants, condition incontournable du succès d'une réforme. En combinant ces approches, il est possible de créer un environnement où les réformes peuvent être mises en œuvre de manière réfléchie, tout en permettant aux acteurs de l'éducation de s'approprier les changements de manière plus efficace.

L'autonomie, loin d'être un simple levier d'individualisation, trouve alors tout son sens lorsqu'elle est mise au service de la coopération et de l'esprit de corps au sein du MENESR. Elle ne saurait être pensée comme une fin en soi, mais bien comme une dynamique collective, favorisant l'engagement professionnel, la responsabilité et l'intelligence partagée. Dans un contexte institutionnel marqué par des transformations profondes et des exigences croissantes, l'autonomie devient un facteur de cohésion dès lors qu'elle s'inscrit dans une temporalité longue.

Cette temporalité est essentielle : elle permet de construire une culture professionnelle commune, de stabiliser les pratiques collaboratives, et de faire émerger une vision partagée de la mission éducative. À l'heure où les attentes vis-à-vis de l'institution se renouvellent rapidement, il est fondamental de préserver des temps de maturation, d'ajustement et de réflexion collective. C'est à cette condition que l'autonomie pourra pleinement contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance, l'entraide entre pairs et l'unité d'action au service de la réussite des élèves et des étudiants.

Ainsi, loin d'opposer liberté individuelle et solidarité institutionnelle, l'autonomie, pensée dans la durée, devient un vecteur puissant de coopération durable et d'esprit de corps renforcé, au cœur même des valeurs fondatrices de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Le temps de la réflexion mène au temps de l'action puis à celui de l'évaluation pour finir sur le temps de la correction, de la rectification, de l'amélioration et de la restitution.



PISTES D'ACTION

- ~ Favoriser les dynamiques collectives d'échange entre pairs pour mutualiser les pratiques et renforcer les compétences.
- ~ Phaser une dotation horaire globale sur 5 ans qui correspond au projet d'établissement, permettant la pérennisation des objectifs fixés.
- ~ Organiser des restitutions publiques ou collectives des évaluations finales, pour nourrir la mémoire collective de l'établissement et renforcer la culture de la réussite partagée.
- ~ Instaurer une période préparatoire de 12 à 18 mois pour toute réforme d'ampleur, dédiée à des études d'impact, des mesures d'ajustement, à la mise en place d'un plan de formation spécifique pour les personnels concernés (enseignants et cadres), afin d'assurer une mise en œuvre efficace, adaptée et partagée.

PARTIE III

Regards sur
la gouvernance :
une recherche d'équilibre
entre autonomie
et responsabilité

A. Une gouvernance d'établissement partagée pour renforcer la coopération interne territoriale

Face aux limites d'un pilotage centralisé, la gouvernance des EPLE et des EESR se réinvente à travers des dynamiques pluriacteurs, la construction partagée des projets d'établissement et la structuration de réseaux territoriaux. Ces leviers permettent de mobiliser les énergies locales autour d'objectifs communs et concrets. Ils ouvrent la voie à une action publique plus coopérative, ancrée et porteuse de réussite pour les élèves et les étudiants.

Une gouvernance plurielle : la force du collectif pour sortir des injonctions descendantes

La gouvernance des EPLE et des EESR connaît une mutation profonde. Si l'autonomie est régulièrement invoquée comme levier d'efficacité, les auditions ont montré que sa mise en œuvre reste entravée par une structure encore trop centralisée, marquée par une hiérarchie rigide et des injonctions descendantes (cf. partie I). Au fil de leur parcours d'étude, les auditeurs et les auditrices ont observé que cette autonomie encadrée peine à s'incarner pleinement sur le terrain. Les responsables des EPLE comme des universités se retrouvent enfermés dans une logique de conformité, avec des marges de manœuvre étroites. Ce modèle empêche l'adaptation des politiques éducatives aux besoins spécifiques des territoires.

L'autonomie apparaît alors comme une promesse inachevée, limitée par des processus de validation hiérarchique et des jeux de pouvoir institutionnels, comme en témoigne une réflexion avortée autour de la fusion d'établissements secondaires dans l'académie de Reims.

Pour dépasser cet écueil, certains professionnels expérimentent une gouvernance plus collaborative, fondée sur des dynamiques pluriacteurs¹. Cette approche impulsée par exemple dans l'académie de Dijon au moment de la formalisation de son projet académique, associe rectorats, collectivités, établissements, familles et partenaires socio-économiques autour de politiques éducatives coconstruites. **L'autonomie n'est alors plus envisagée comme un simple transfert de compétences, mais comme un vecteur de coresponsabilité. Le rôle de fonctions pivots est fondamental dans ce type d'approche** : il clarifie les responsabilités, aligne les visions et favorise l'émergence d'une gouvernance plus agile, fondée sur un capital d'autochtonie² et une reconnaissance mutuelle des contraintes. Indépendamment du choix pédagogique de fond, l'exemple d'un collège à pédagogie Freinet dans l'académie de Marseille illustre la force d'une communauté éducative interdégradés et interacteurs engagée de longue date autour des besoins des élèves. La réussite éducative devient le fruit d'une coconstruction, dépassant les silos institutionnels pour répondre de manière adaptée aux défis locaux.

1 Le terme « pluriacteurs » est entendu ici comme un processus de collaboration entre des acteurs de natures différentes (enseignants, organisations de la société civile, syndicats, pouvoirs publics, enfants, parents d'élève) autour d'objectifs partagés en vue de produire un changement à un niveau macrosociétal.

2 Le capital d'autochtonie désigne l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à un territoire ou à une communauté.

Missionner des professionnels sur des critères exigeants en tenant compte de leur capacité à agir en transversalité.

Le collectif est ainsi un gage de pérennité et de liberté d'action³, capable de porter les projets au-delà des mobilisations individuelles.

Cependant, la réussite de cette gouvernance plurielle n'est pas garantie. En dépit de discours valorisant la participation, les démarches peuvent rester symboliques. Le contrat d'objectifs, par exemple, peut se réduire à une formalité administrative s'il n'est pas adossé à un processus réellement participatif. L'exemple du plan « Marseille en Grand » illustre cette fragilité : bien que le projet rassemble les conditions d'une gouvernance collaborative, les audits révèlent un manque de conscientisation des dynamiques collectives initiées. Faute d'appropriation durable, l'élan risque de retomber une fois l'attention politique, institutionnelle et médiatique dissipée.

L'analyse comparée des expérimentations menées montre l'intérêt de structurer ces démarches autour de profils de professionnels spécifiquement formés à l'intermédiation. Il s'agirait de leur confier, au sein de chaque institution (préfecture, éducation nationale, collectivités, universités...), des missions dédiées au maillage territorial. Ces « passeurs de connaissances et de compétences » seraient chargés de favoriser les convergences entre mondes institutionnels, de faire émerger une vision partagée, de coordonner les efforts et de fédérer les énergies autour d'objectifs communs. Durant ce parcours, plusieurs figures rencontrées jouent ce rôle : coordinateur de Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), enseignant, chef d'établissement, recteur ou encore professionnels de structures *ad hoc* telles que le pôle Ampiric ou la MER à l'amU. Ces acteurs incarnent la capacité à faire système,

en dépassant les logiques de pouvoir ou de statut dans une approche transversale.

Pour rendre ces fonctions pérennes et efficaces, la reconnaissance de ces compétences de maillage serait un gain important et contribuerait à en faire un axe stratégique du pilotage public. **Il s'agirait alors de missionner des professionnels sur des critères exigeants, tenant compte de leur capacité à agir en transversalité et en systémie et à porter des projets à fort impact.**

Ce mode de pilotage public doit être **adossé à une offre de formation pluriacteurs et ouverte à l'ensemble des acteurs éducatifs au-delà des institutions d'origine. L'IH2EF pourrait en ce sens avoir un rôle de catalyseur et favoriser l'interconnaissance, la structuration et la formation aux démarches collaboratives.**

Repenser la gouvernance en ce sens, c'est se doter d'outils pour faire émerger un nouveau paradigme où la réussite des élèves et des étudiants repose sur la force du collectif, l'intelligence des réseaux et la capacité à faire société autour de l'École.

—— Démarche de projet d'établissement : l'engagement collectif plutôt que la conformité bureaucratique

Au regard des comparaisons internationales⁴, l'autonomie est particulièrement faible pour les établissements français. Pour tenter d'impulser des dynamiques propres aux établissements, les tutelles ont mis en place des procédures de définition d'un projet d'établissement⁵. Les cadres pédagogiques se trouvent en position de conciliateurs, cherchant à répondre aux injonctions de performance tout en soutenant leurs équipes dans un environnement souvent marqué par une surcharge administrative et des tensions. Le principe général souffre de plusieurs fragilités :

- les attentes nationales en matière de résultats chiffrés sont souvent en décalage avec les réalités des territoires ;

3 Frédérique Alexandre-Bailly évoque ainsi sa capacité à s'appuyer sur des résultats locaux tangibles pour négocier son autonomie face à l'administration centrale.

4 Observatoire européen de l'autonomie des universités : <https://www.eua.eu/our-work/topics/autonomy-and-governance.html>.

5 Projet d'école ou d'établissement dans le scolaire, contrat d'objectif et de performance ou contrat d'objectif, de moyens et de performance pour le supérieur.

- le recours accru aux financements externes accentue les inégalités entre établissements et alimente une logique concurrentielle;
- le corps enseignant privilégie les projets individuels plutôt que ceux portés à l'échelle de l'établissement⁶;
- l'évaluation met l'accent sur les résultats au détriment des dynamiques collectives;
- la complexité institutionnelle française nuit à la lisibilité des responsabilités et freine la cohérence territoriale et de mise en œuvre du projet (cf. partie I) :
- la superposition de projets académiques, d'établissements, des collectivités perçus par les personnels comme sisyphéens et le déphasage des calendriers.

D'une manière générale, il a été observé que **ces formes de pilotage par projet s'orientent vers des formes bureaucratiques, qui visent à respecter un modèle défini à l'échelle nationale, plutôt qu'à fédérer les acteurs de l'établissement et les partenaires extérieurs**. Le recours croissant à l'IA pour rédiger des projets d'établissement puis les analyser en tutelle risque de transformer l'action publique en simulacre, où des IA analyseraient la production d'IA, tendant à conforter un système bureaucratique qui s'auto-entretiendrait à travers des productions automatisées vidées de tout sens réel. Le CEE a ainsi annoncé, lors de son audition à Reims, l'utilisation de l'IA pour analyser et compiler les 3 000 évaluations des établissements dont il dispose et en extraire les enseignements.

La conséquence directe est une pratique assez généralisée de dérogations des structures de gouvernance statutaires pour que les projets puissent s'opérer. C'est le cas de « Marseille en Grand » dans le scolaire, ou de projets comme la MER de l'amU visant à fédérer plusieurs institutions en appui au financement européen de la recherche. Cette dynamique locale s'appuie sur une politique nationale congruente : comme l'a expliqué Xavier Pons à Lyon, la stratégie du législateur et de l'exécutif consiste à autoriser des systèmes dérogatoires ciblés, évitant des réformes structurelles générales contestées, et en espérant que les résultats obtenus

puissent à terme se généraliser. C'est ce que ce chercheur appelle la stratégie du « puzzle », où des pièces sont ajoutées sans que l'on puisse visualiser à l'avance le résultat final.

— La démarche importe plus que le livrable

Au fil des auditions conduites, l'établissement apparaît comme le niveau démocratique le plus pertinent pour structurer l'action éducative, car il réunit les communautés impliquées dans la formation et mobilise des expertises proches des réalités locales. En Espagne⁷, l'exemple observé dans la région de Valence montre qu'un chef d'établissement élu par ses pairs sur la base d'un projet favorise une dynamique de gouvernance claire et cohérente. Cette organisation peut faire du projet d'établissement un véritable outil structurant, porteur de sens pour l'ensemble des acteurs.

Dans cette perspective, **les contrats d'objectifs et les projets d'établissement doivent être pensés comme des instruments de consolidation des ambitions communes et des productions collectives**. Ils ne doivent pas être perçus comme des contraintes bureaucratiques figées, mais comme le résultat d'un processus concerté.

C'est ce processus, davantage que le document final, qui doit faire l'objet de l'évaluation.

Il convient alors de **repositionner les évaluateurs et leurs missions, afin qu'ils se concentrent sur la qualité de la démarche, plutôt que sur ses livrables**.

— Financer les projets et non projeter des financements

La logique voudrait plutôt que l'on commence à définir les projets pour ensuite identifier des sources de financement. Cependant, l'action publique favorise les appels à projets, particulièrement dans l'enseignement supérieur et de plus en plus dans le scolaire. Cela entre en contradiction avec les dynamiques internes des établissements,

6 Une ancienne rectrice résumait ainsi l'enjeu : « moins de projets d'enseignants, plus de projets d'établissement ».

7 Cf. Répartition des compétences en Espagne entre l'État central et les communautés autonomes en annexe.

car les critères de financement sont définis par les financeurs et non à partir des besoins des bénéficiaires. Le cas d'un collège à Marseille est emblématique : le projet porté par une équipe enseignante a ciblé l'amélioration du climat scolaire en parallèle d'une reconstruction complète de l'édifice. Les enseignants ont dû modifier leur projet pour s'adapter aux critères de l'appel à projet.

En donnant aux établissements un contrôle réel sur leur budget, il devient possible de répondre plus efficacement aux besoins locaux tout en assurant une équité dans l'allocation des ressources à l'appui de la structuration des réseaux. Les établissements peuvent ainsi investir dans des projets pédagogiques novateurs, développer des infrastructures adaptées, et répondre aux besoins immédiats des élèves et étudiants, mais dans un cadre de gestion transparent et responsable. Cela permet de sortir de la logique descendante, où les décisions budgétaires sont prises à des niveaux supérieurs sans considération des réalités locales.

Chaque EPLE et université doit pouvoir définir ses priorités budgétaires en fonction des besoins du territoire et des publics concernés. Cette autonomie repose sur un réseau de compétences des partenaires impliqués. Il est essentiel de garantir un accompagnement structuré et d'éviter une gouvernance fragmentée, où la dépendance aux financements externes pourrait accentuer les disparités entre établissements.

La gouvernance autonome suppose un financement fondé sur le projet d'établissement lui-même, et non sur des appels à projets aux critères parfois contradictoires avec ses orientations.

— Une gouvernance en réseau : des solutions solidaires et fédératrices au service du parcours de l'apprenant

La responsabilité en matière éducative commande de servir la réussite des élèves et des étudiants non pas au seul niveau de leur établissement, mais en s'appuyant sur les acteurs d'un réseau qui se configure de façon géographique et institutionnelle autour d'actions et dispositifs qui permettent

d'aménager des parcours de réussite pour tous. L'enjeu appelle la force du collectif : il est d'œuvrer à l'égalité des chances par la création de possibilités nouvelles **via l'interconnaissance et l'entraide, via le partage de problématiques et de solutions, qui permettent une distribution, répartition ou mobilisation plus efficaces des ressources, humaines ou matérielles, la facilitation des démarches et la motivation des acteurs du réseau**, comme les auditions ont permis de l'observer.

LA MISE EN RÉSEAU POUR UNE ALLOCATION EFFICIENTE DES RESSOURCES

À titre d'exemple d'une allocation plus efficace des ressources *via* la mutualisation et le partage au sein du réseau, un établissement dans l'académie de Reims a pu obvier à des problématiques de climat scolaire dégradé à partir d'un projet immobilier qui était au départ mal articulé entre la collectivité responsable des locaux et les besoins propres des usagers et personnels. La remise à plat du projet dans une logique partenariale avec un diagnostic partagé a permis de mieux allouer les moyens, de mobiliser les ressources humaines compétentes de part et d'autre et *in fine* de déployer une succession d'interventions au service du bien-être scolaire. Le collège a par ailleurs bénéficié de la dévolution de compétences et de l'apport d'expertise d'acteurs territoriaux, notamment du magazine *La Hulotte* et de 10 chercheurs en éthologie de l'Université de Reims Champagne-Ardennes (URCA), pour la mise en place de son parcours de formation au développement durable.

Dans le même ordre d'idées, la MER de l'amU est une structure *ad hoc* qui a permis de sortir de logiques institutionnelles inefficaces et de mutualiser les moyens humains, matériels et financiers. Elle a été désignée tête de file des actions et mutualisations à la faveur d'une concertation accrue entre les acteurs du réseau.

LA MISE EN RÉSEAU POUR UNE FACILITATION DES DÉMARCHES

La mise en réseau, levier de facilitation des démarches, a permis aux directeurs des écoles du futur de bénéficier d'une solution logistique inédite dans le cadre du plan « Marseille en Grand » : ils utilisent une carte d'achat afin de pourvoir aux

La gouvernance autonome suppose un financement fondé sur le projet d'établissement lui-même, et non sur des appels à projets aux critères parfois contradictoires avec ses orientations.

besoins matériels du projet de leur école; un lycée a été désigné établissement ordonnateur afin de simplifier la gestion budgétaire pour son établissement et tous les établissements du dispositif.

LA MISE EN RÉSEAU POUR LA MOTIVATION DES ACTEURS DU RÉSEAU

La formation et l'échange d'informations : la mise en réseau amplifie l'apport de connaissances et la montée en compétences *via* l'organisation de formations *ad hoc*, comme la formation en bassins évoquée à Reims ou la journée académique de la pédagogie à Aix-Marseille. La pluralité des acteurs facilite l'organisation de tels dispositifs et la mise à disposition d'expertises variées.

L'accompagnement et le partage : la structuration du réseau repose sur l'accompagnement des acteurs par le « mailleur » et/ou d'autres acteurs et sur le partage régulier des problématiques et avancées à la faveur de temps d'échange collectifs, telles les visios mensuelles d'un Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale (DAASEN) avec les directeurs et coordinateurs de projets afin d'accompagner les équipes de près et de les soutenir de façon adaptée.

La mobilisation et la valorisation : cette gouvernance en réseau permet de voir grand et de faire ensemble dans le cadre d'actions solidaires au service de la réussite éducative : elle est facteur de cohésion et source de fierté.

LA COORDINATION DU RÉSEAU

La coordination revient à l'acteur ou à la structure qui peut le mieux repérer les connexions possibles, faire la liaison, définir l'articulation entre les parties, faciliter la concertation relative aux objectifs, modalités et pilotage de l'action à différents stades de la coconstruction. C'est précisément le rôle du « mailleur » ou « passeur de connaissances et com-

pétences » évoqué plus haut. La première étape de concertation au sein du réseau vise notamment à identifier l'acteur qui sera le plus pertinent pour construire le réseau et orchestrer l'action. La démarche d'évaluation doit être en cohérence avec la structuration en réseau. Le pôle Ampiric est un exemple inspirant de structure de maillage.

Eu égard aux effets positifs observés en termes de répartition, facilitation, motivation, **le déploiement d'un réseau d'acteurs est recommandé. Il doit se fédérer sur un territoire donné, au-delà des frontières administratives existantes, autour d'un objectif commun pour œuvrer de concert à la réussite des élèves et étudiants.**

Il ne s'agit pas en l'occurrence de la reproduction mécanique du bassin mais d'une liaison entre diverses structures du territoire qui sont animées par des intérêts et responsabilités partagés : qui se solidarisent au nom du parcours de l'apprenant, dans le dessein de collaborer de la petite enfance jusqu'à l'insertion professionnelle et la formation continue, avec des effets attendus sur la mutualisation ou le partage des moyens et compétences, les diagnostic concertés, l'enrichissement des approches, l'engagement des acteurs, etc.

L'exercice de l'autonomie doit en l'occurrence pouvoir favoriser l'engagement de moyens, ressources, compétences, expertise, etc., et se trouver d'autant facilité par la gouvernance en réseau.

Réinventer la gouvernance éducative exige de dépasser les modèles cloisonnés au profit d'un pilotage fondé sur l'intelligence des réseaux, la coresponsabilité des acteurs et la valorisation des dynamiques collectives. Cela suppose :

- de consolider les compétences d'intermédiation et de pilotage en réseau;
- de recentrer les projets d'établissement sur les processus collaboratifs;

- d'aligner les financements sur les projets émanant des territoires;
- de reconnaître l'autonomie comme une responsabilité partagée, non comme un mot d'ordre administratif.

C'est à ce prix que l'École et l'Université pourront pleinement jouer leur rôle dans la fabrique de parcours de réussite.

PISTES D'ACTION

- ~ Identifier et missionner de « passeurs de connaissances et de compétences » pour relier les mondes institutionnels, faire émerger une vision partagée et animer la coopération autour d'objectifs éducatifs communs.
- ~ Amplifier la mise en réseau des acteurs éducatifs en multipliant les formations croisées entre secteurs formel et non formel, pour nourrir une culture commune, renforcer l'interconnaissance institutionnelle et bâtir une gouvernance réellement partagée.
- ~ Réaffirmer l'établissement comme pivot stratégique de la définition d'une politique de réussite éducative.
- ~ Refondre le dispositif d'évaluation des projets d'établissements pour le centrer sur le processus de coconstruction.
- ~ Développer des financements non fléchés, dédiés aux projets d'établissement basés sur des besoins évalués et priorisés par le terrain lui-même.
- ~ Promouvoir le déploiement de réseaux d'acteurs ad hoc au-delà des frontières administratives autour du parcours de réussite de l'apprenant.

B. L'évaluation, un outil au service de la gouvernance locale

Le cadre réglementaire confère aux EPLE et à l'enseignement supérieur une **autonomie de droit** au service de la gouvernance locale. Pour autant, cette autonomie de droit masque **une faible autonomie de fait** puisque l'institution semble réticente à passer d'une forme de contrôle hiérarchique et individuel encore trop verticale à une confiance donnée *a priori* aux acteurs et à leur capacité d'action, ce qui a été développé précédemment (cf. partie II). Cette autonomie empêchée ne favorise pas la mise en œuvre d'une gouvernance locale apte à action-

ner les leviers dont elle dispose au service de l'amélioration des performances.

L'évaluation est l'un des leviers à actionner pour que chaque organisation puisse **rendre compte de son action et exercer son autonomie de manière responsable**. Cependant, les auditions ont relevé que les pratiques d'évaluation actuelles ne favorisent pas assez le droit à l'erreur. Chaque échelon de la gouvernance semble davantage penser ces outils pour évaluer **la capacité d'exécution et non celle de pilotage** des acteurs. Le professeur des uni-

versités Xavier Pons a montré à Lyon comment l'enchaînement des réformes, qui s'imbriquent comme les pièces d'un « puzzle accéléré » sans cohérence préalable mais seulement affichée *a posteriori*, empêche une évaluation efficace des dispositifs mis en œuvre. **Penser l'évaluation au service de la gouvernance et non au service du contrôle des personnels** tout en mobilisant utilement ses résultats en ferait un levier puissant de transformation.

Permettre « l'effet miroir » de l'évaluation

Durant notre session à Reims, Daniel Auverlot, président du CEE, a insisté sur l'importance de l'évaluation quinquennale des établissements. Il a souligné comment cet outil agit comme l'« effet miroir »⁸, évoqué par Xavier Pons, aidant à améliorer les pratiques et à répondre aux attentes de transparence et de performance du service public. Si cette démarche d'évaluation est de mieux en mieux acceptée sur le terrain, il n'en ressort pas moins que l'exercice de l'auto-évaluation reste principalement aux mains des seuls chefs d'établissement. Ainsi, l'évaluation des établissements n'est encore que trop peu envisagée comme un outil au service de l'expression de l'autonomie et de la responsabilisation des EPLE comme organisation collective. En effet, le bilan de la première campagne d'évaluation du CEE souligne **une difficulté à se focaliser sur le cœur des enjeux** que sont les acquis et les parcours des élèves. Les équipes enseignantes et les personnels de direction perçoivent encore parfois cette évaluation comme une intrusion hiérarchique dans leurs pratiques (cf. partie II). Cette difficulté à prendre de la hauteur est renforcée par **des pratiques d'évaluation individuelle presque exclusivement liées aux carrières**. Durant une session, une séquence dédiée a ainsi permis d'identifier un écueil à l'évaluation des cadres qui donne trop d'importance aux résultats obtenus face aux objectifs préalablement fixés, introduisant **un effet de contrôle contre-productif** de l'action du chef d'établissement ou de l'inspecteur car démotivant au regard de la complexité des enjeux évalués. En contribuant à l'avancement des personnels de direction,

ces évaluations génèrent une responsabilité disproportionnée face à des indicateurs complexes qui nécessiteraient pourtant une approche plus collective. Dans l'enseignement supérieur, des formes de contrôle par l'évaluation existent également et contraignent les établissements dans leur autonomie. Pour Grégory Vial, par exemple, directeur des formations à l'École Centrale de Lyon, le contrôle lié à l'accréditation pour les diplômes (accréditation obtenue du ministère sur la base des évaluations du HCERES) pourrait être assoupli pour les établissements d'enseignement supérieur qui ont fait leurs preuves et qui existent depuis longtemps (c'est une pratique que l'on retrouve dans certains pays européens). **Passer d'une accréditation des diplômes à une accréditation de l'établissement** permettrait de dépasser ce que Jean-Michel Jolion, expert rencontré à Lyon, nomme la « culture du contrôle *a priori* ».

La gouvernance locale gagnerait donc à clarifier ce qui relève de ce que Caroline Ruiller appelle « l'autonomie explicite des acteurs », et ce qui relève de leur autonomie implicite, **tout en dédramatisant l'évaluation des pratiques professionnelles**. Dans le système éducatif espagnol, par exemple, en particulier au sein de la communauté de Valence où, lors d'échanges avec les autorités éducatives, il semble intéressant de noter que les inspecteurs territoriaux ne sont pas rattachés à une discipline comme en France et qu'ils effectuent des visites hebdomadaires au sein des établissements afin d'accompagner l'ensemble des équipes dans leurs projets. Leurs liens avec les écoles et leur décloisonnement disciplinaire confèrent aux établissements un réel levier pour interroger les pratiques collectives, le projet d'établissement et proposer des actions concrètes et coordonnées. L'évaluation doit donc réellement servir **d'outil de pilotage des stratégies d'amélioration pédagogique**, ainsi que l'ont rappelé Frédérique Weixler et Bertrand Sécher lors du colloque européen de décembre. Pour cela, le partage par tous les acteurs des indicateurs et objectifs, tant quantitatifs que qualitatifs, s'il est attendu, doit cependant gagner en effectivité au service des besoins locaux des apprenants. Or, cette dynamique de partage est aujourd'hui contrariée par des logiques individuelles d'évaluation qui desservent les conditions de l'auto-détermination

⁸ L'effet miroir, dans ce contexte, désigne un processus par lequel un établissement prend conscience de ses propres actions grâce au reflet que lui renvoient les autres, que ce soient par leurs réactions, leurs paroles ou leurs comportements.

évoquée par le chercheur Nicolas Mascret, directeur du pôle Ampiric à l'amU.

Concrétiser le prescrit en donnant les moyens au collectif de s'évaluer

Si l'évaluation associant acteurs et usagers est prescrite aux organisations, **la démarche d'évaluation collective et partagée reste difficile à concrétiser**. En effet, durant la session à Marseille et les échanges aussi bien avec les pilotes du projet politique que les établissements du plan «Marseille en Grand», il est apparu que si le diagnostic partagé était bien valorisé, les évaluations réalisées par chacune des parties restaient quant à elles distinctes et juxtaposées, un constat également souligné par Jean-Pierre Boutinet, professeur des universités honoraire, lors de son intervention durant la session d'avril. Ce dernier constate en effet que le lien entre les évaluations des projets faites par les établissements, et celles réalisées par l'État, la Région et la Ville de leurs côtés, reste encore faible, malgré l'ambition affichée de décroisement. Pour gagner en efficacité, l'évaluation devrait, en outre, **intégrer réellement les usagers, les personnels et les partenaires des établissements**. À l'URCA par exemple, les auditeurs et les auditrices ont observé que l'université sollicitait, par le biais de questionnaires, l'avis des étudiants sur la qualité des cours de chacun des enseignants. Ce type d'évaluation, bien qu'obligatoire, n'est pas encore systématique au sein des universités. Par ailleurs, elle reste encore difficile à mettre en œuvre dans l'enseignement scolaire : si les élèves doivent participer à l'auto-évaluation, ils semblent en réalité peu associés, tout comme les parents d'élèves et un certain nombre de personnels. Pour permettre aux acteurs d'évaluer ensemble, **le temps est une donnée indispensable** (cf. partie II). Dans la communauté de Valence, par exemple, le temps de concertation est pris en compte dans le service des enseignants qui disposent d'heures dédiées à des réunions hebdomadaires régulières, animées par un coordinateur sur lequel s'appuie le directeur. En France, l'exemple des juridictions judiciaires illustre la capacité des acteurs à se réunir pour évaluer les besoins du collectif. En effet, lors de la session parisienne, la sous-directrice de la formation continue de l'École Nationale de la Magistrature (ENM) a expliqué com-

ment la construction de politiques de juridiction est discutée en assemblées générales autour de thématiques métiers deux fois par an. Cette modalité permet au collectif de s'exprimer et apparaît «beaucoup moins descendante qu'avant», rendant ainsi toute la pleine autonomie aux acteurs et **répondant à leur besoin fondamental de participation au sein de l'organisation**.

Il est donc nécessaire que les établissements mettent en œuvre une approche coconstructive de l'évaluation afin que cette dernière puisse pleinement favoriser l'installation d'un climat motivationnel soutenant l'autonomie des acteurs, besoin fondamental de tout être humain.

Intégrer réellement les usagers, les personnels et les partenaires des établissements.

Par ailleurs, s'il est demandé aux organisations d'évaluer tout projet mis en œuvre, il semble que **l'évaluation a posteriori reste marginale**. À l'URCA toujours, l'évaluation du dispositif «Ailes», qui vise à permettre une meilleure intégration des lycéens à l'université, a été présentée. L'université a mis en place un «observatoire des parcours» et une enquête de suivi de cohorte sur la réussite universitaire des étudiants. S'il ne s'agit que d'un exemple, cette évaluation *a posteriori* reste fondamentale, notamment pour gagner en efficacité ou parer à des dérives, mais encore peu utilisée selon Jean-Pierre Boutinet. En effet, au sein de l'enseignement supérieur en général, l'absence de confiance *a priori* de l'administration centrale vis-à-vis des établissements d'ESR est soulignée à Lyon par Jean-Michel Jolion, expert de l'ESR. L'exemple évoqué plus haut de l'École Centrale de Lyon est révélateur de cette **verticalité de l'évaluation** lorsqu'il s'agit de permettre aux établissements d'innover dans leur offre de formation. La figure du recteur délégué à l'ESRI ne semble pas encore atténuer cette relation entre État et EESR, alors qu'elle pourrait servir à articuler les besoins identifiés des établissements au regard des enjeux académiques, nationaux, voire internationaux.

—— Exploiter l'outil «évaluation»

Les chercheurs et experts rencontrés apportent des éclairages complémentaires sur l'exploitation de l'évaluation. L'évaluation des établissements vise à instaurer un processus d'amélioration continue. Lors de la 2^e session, Caroline Ruiller, maîtresse de conférences à l'IAE de Rennes, met l'accent sur la nécessité d'une évaluation qui dépasse la simple mesure des résultats pour **devenir un processus d'auto-évaluation**. En effet, l'évaluation permet aux établissements de faire des bilans réguliers sur la manière dont l'autonomie s'exerce et de mesurer si les objectifs pédagogiques sont atteints. Une évaluation autonome régulière de la mise en œuvre des projets, associée à une **capacité d'autocritique**, permet d'éviter les dérives et de garantir que l'autonomie est un moteur d'innovation et non une simple gestion à court terme. L'habitude de s'emparer des évaluations des établissements pour s'inscrire dans une démarche d'évaluation continue et utile des mesures prises, des actions et des dispositifs mis en œuvre n'est pas encore installée. Pour être utile et utilisée, l'évaluation des établissements doit être le fruit d'un travail collectif des équipes de l'établissement, impulsé puis coordonné par les personnels de direction et d'inspection et mobilisé dans la gouvernance du système éducatif. Pour permettre à chacun de s'en saisir et pour être un levier de transformation, le président du Conseil d'Évaluation de l'École (CEE), explique que, si le CEE a réussi à évaluer tous les établissements, l'évaluation devrait **s'attacher systématiquement aux acquis des élèves à l'arrivée dans l'établissement et à leurs parcours**. Il apparaît essentiel de sécuriser le cadre de l'évaluation et de rappeler, comme l'a souligné Pierre Tulowitzki, enseignant chercheur à l'université FHNW, lors du colloque européen consacré au leadership au service de l'autonomie et de la responsabilité, que toute démarche évaluative dans un établissement scolaire et du supérieur doit rester centrée sur les apprentissages des élèves et des étudiants.

Réaffirmer cette exigence à tous les niveaux de l'institution, auprès de l'ensemble des acteurs, tout en dépassant une conception punitive de l'évalua-

tion, permettrait à celle-ci de trouver sa véritable fonction de miroir. Ainsi, l'évaluation deviendrait un levier au service de la performance éducative et du bien-être des apprenants.

La professeure de l'Université de Lisbonne, Estela Costa, lors de ce même colloque, a montré que la pratique d'auto-évaluation était l'un des domaines évalués dans les établissements scolaires portugais. Cette idée est intéressante pour aider les personnels à développer leur esprit critique et leur réflexivité sur leurs pratiques collectives, permettant ainsi aux acteurs de se projeter efficacement.

La stratégie « e-nov » déployée par l'AEFE et évoquée par la directrice générale Claudia Scherer-Effosse, lors de la session parisienne, a retenu l'attention : déployée dans les 16 Instituts Régionaux de Formation (IRF) du réseau, elle permet de mettre en valeur les pratiques innovantes mises en œuvre au sein des établissements, de les tester et de les étudier au sein des IRF pour ensuite les valoriser et les diffuser à l'échelle du réseau.

En France, les rapports d'auto-évaluation et d'évaluations externes dont disposent les rectorats et le CEE depuis 5 ans constituent également une ressource précieuse. Ils pourraient ainsi être exploités davantage et profiter à l'ensemble des EPLE, notamment par l'intermédiaire des cellules du Conseil Académique en Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (Cardie), des dialogues de gestion et des inspecteurs référents d'EPLE. Le développement en cours par le CEE d'une application pour classer les rapports d'évaluation et les projets d'établissement facilitera l'utilisation de ces documents par les cadres territoriaux dans leur pilotage, en conservant la mémoire des rapports.

Afin de libérer des contraintes et de donner confiance aux acteurs, il est également possible de **s'interroger sur la pertinence d'une évaluation systématique pour certains établissements**. En Espagne, notamment dans l'enseignement secondaire de la communauté autonome de Valence⁹, les établissements ne sont pas évalués de façon systématique. Le chef d'établissement y est élu par ses équipes sur la base d'un projet qu'il propose, accentuant ainsi sa légitimité aux yeux des personnels et fédérant davantage l'établissement autour d'un projet choisi. Ce même chef d'établisse-

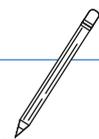
9 Cf. Répartition des compétences en Espagne entre l'État central et les communautés autonomes en annexe.

ment, qui par ailleurs conserve quelques heures d'enseignement, ne bénéficie pas d'évaluation spécifique, mais la remise en jeu de son mandat tous les quatre ans constitue pour lui une forme d'évaluation par ses pairs à travers l'interrogation

collective de la pertinence de tel ou tel choix au regard des besoins locaux.

En France, parvenir à l'auto-évaluation en continu rendrait à terme l'évaluation externe des EPLE inutile.

PISTES D'ACTION



- ~ Recentrer les missions des corps d'inspection sur l'évaluation des unités éducatives, en confiant l'évaluation individuelle des enseignants aux personnels de direction.
- ~ Identifier dans le service des enseignants des temps collectifs selon les thématiques abordées (disciplinaires, interdisciplinaires, par niveau de classes, etc.).
- ~ Généraliser dans les académies les missions de recteur délégué à l'ESRI pour accompagner l'auto-évaluation.
- ~ Intégrer systématiquement la recherche universitaire dans l'évaluation des expérimentations pour une prise de recul sur les pratiques pédagogiques, à l'appui des corps d'inspection et du recteur délégué.
- ~ Adapter l'évaluation aux rythmes et besoins des établissements pour en faire un outil pertinent.
- ~ Renforcer l'auto-évaluation continue en misant sur la confiance, l'accompagnement méthodologique et la définition de critères d'évaluation par les EPLE eux-mêmes.
- ~ Diffuser largement les résultats positifs ou en progrès issus des auto-évaluations, afin de susciter l'envie d'innover.

C. Sortir de la servitude volontaire et oser l'hétérogénéité

Les complexités administratives et la pression temporelle sont des éléments saillants des discours et analyses recueillis lors des nombreuses auditions menées. Entravant les initiatives, elles sont dénoncées par la plupart des acteurs et chercheurs rencontrés.

La maîtrise du temps et la simplification sont des leviers incontournables de la transformation recherchée (cf. partie II).

Ainsi, durant notre parcours d'étude, plusieurs servitudes ont été identifiées. Elles vont jusqu'à interroger l'obligation d'homogénéité de l'action sur le territoire.

Sortir d'une temporalité subie

Les temps rythment le système éducatif, tant scolaire que de l'enseignement supérieur. Les auditeurs et les auditrices ont rapidement cessé de compter le nombre de fois où il a été dit au cours de ce cycle : « chaque ministre/recteur/président d'université/autorité locale veut mettre sa patte avant la fin de son mandat ».

UN RISQUE PATENT D'AUTO-ASPHYXIE

La capacité à déployer la politique définie jusqu'à l'élève est dès lors prise dans un indépassable jeu de contraintes, qu'une interlocutrice a ainsi résumé : « Le manque de temps, l'incapacité à se donner le temps de penser et d'accompagner les évolutions est un frein majeur ».

La pluralité d'acteurs et la rapidité d'enchaînement des réformes conduit à un « mal bien français » : l'empilement des dispositifs et des actions. **Mais leur sédimentation progressive n'est jamais interrogée.** Elle conduit cependant à une perte de lisibilité et de sens, quand elle ne mène pas à des contradictions fondamentales.

Cette course aux réformes, avec une modification du Code de l'éducation tous les quinze jours en moyenne entre 2009 et 2023¹⁰, ne laisse que trop peu de place à une bonne appropriation par les acteurs de terrain, comme le dit la ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche¹¹ : « Trop souvent, les réformes se sont succédé sans laisser aux enseignants le temps de les assimiler. Les réformes ne doivent pas être dictées par l'urgence, mais par le seul intérêt des élèves, des professeurs et de la communauté éducative. »

À l'étonnement des auditeurs et des auditrices, ce constat est unanimement partagé par tous les acteurs, quels que soient leur fonction, leur territoire d'activité et leur niveau de responsabilité.

Leurs observations montrent que **le risque d'auto-asphyxie est prégnant pour le système**, et que les agents, épuisés par le rythme effréné des réformes, finissent par baisser les bras face à cette succession qui fait perdre de vue le sens et la finalité de la politique publique.

LES CONTRADICTIONS DE L'INJONCTION ET DE LA TEMPORALITÉ

La succession de circulaires produites par l'ensemble de la chaîne hiérarchique, comme développé dans la première partie de ce rapport, constitue un frein puissant à l'action autonome et responsable des cadres.

Le constat a souvent été fait que le cadre légal et réglementaire n'évolue pas aussi vite que les annonces faites ou les attentes des acteurs de terrain. En effet, de nombreux exemples ont été présentés de mesures annoncées (ou au contraire reportées) dans un délai incompatible avec une réelle appropriation par les acteurs du système éducatif et leurs partenaires.

Certaines doivent même être mises en œuvre avant d'être outillées juridiquement ou techniquement, à l'image de :

- la loi Vial¹², adoptée en mai 2024 ; une circulaire est parue fin juillet 2024 pour une mise en œuvre dès le 1^{er} septembre 2024, quand le décret d'application n'a quant à lui été publié qu'en février 2025 ;
- la loi Lévi¹³ adoptée en avril 2023 ; les arrêtés indispensables à sa mise en œuvre n'ont été pris que fin novembre 2024.

Dans d'autres situations, des besoins immédiats disposent **d'un cadre réglementaire mais qui ne peut pas être mis en œuvre dans le délai adapté, car la procédure est trop longue et chronophage.** L'École Centrale de Lyon rencontrée a par exemple indiqué qu'il lui avait fallu près de deux ans pour obtenir, en écho à un besoin identifié avec les acteurs du territoire, l'accréditation de la Commission des Titres

¹⁰ Selon le billet du sociologue J. Gossa : « plus de 80% du Code de l'éducation a été modifié (...) 65 lois, 17 ordonnances, et 293 décrets auront conduit à 153 versions de la partie législative et 457 de la partie réglementaire. Difficile de parler d'« irréfutable », quand un texte de modification survient tous les 15 jours en moyenne. » <https://blog.educpros.fr/julien-gossa/2024/01/16/a-quel-rythme-vont-les-reformes-de-leducation>.

¹¹ Lors de sa 1^{re} audition au Sénat en cette qualité, le 11/02/2025 : <https://www.vie-publique.fr/discours/297451-elisabeth-borne-11022025-politique-et-reforme-scolaire>.

¹² Loi n° 2024-475 du 27 mai 2024 visant la prise en charge par l'État de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap durant le temps de pause méridienne.

¹³ Cf. l'article L. 822-1-1 du Code de l'éducation : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000047439303>.

d'Ingénieur (CTI) pour ouvrir l'accès en alternance à une formation déjà accréditée pour un accès par les autres voies. Ce délai ralentit la mise en œuvre d'une réponse adaptée, dans un environnement local marqué par une forte concurrence. La lenteur et la lourdeur des procédures peuvent désavantager le service public, face à des établissements privés à but lucratif. Ces derniers, non habilités à délivrer des titres reconnus, disposent alors d'une capacité de réaction plus immédiate.

UNE MENACE DE PERTE COLLECTIVE DE SENS

Si, pour Xavier Pons¹⁴, la thèse de « l'impuissance bavarde »¹⁵ du Parlement « a de sérieux fondements empiriques », il a aussi montré à Lyon « le rôle essentiel de stabilisation des argumentaires joué par les deux chambres dans la fabrique des politiques d'éducation. »

Ce débat public clivé n'est pas sans impact : **il n'y a pas – ou plus – de consensus sur les objectifs de la politique nationale d'éducation**, comme le donne à voir la lecture des foisonnants « objectifs et missions du service public de l'enseignement »¹⁶.

Alors que Xavier Pons de l'Université Claude Bernard Lyon 1 qualifie de « double impasse la politisation à outrance et la dépolitisation totale des enjeux des politiques éducatives », il semble néanmoins indispensable de les **dé-cliver**, pour favoriser le déploiement des réformes et l'autonomie des acteurs de terrain.

Sortir de la dépendance au sentier : simplifier et bricoler

Outre la temporalité, un deuxième levier d'empowerment réside dans l'appropriation de l'espace de décision. C'est dans ce cadre spatio-temporel négocié et coconstruit que la simplification, le bon sens, le « bricolage » dans le sens noble du terme, peuvent utilement et pertinemment se développer.

Il n'y a pas – ou plus – de consensus sur les objectifs de la politique nationale d'éducation.

« TROUVER L'ÉQUILIBRE ENTRE VERTICALITÉ ET HORIZONTALITÉ »¹⁷

Un des recteurs rencontrés durant ces dix sessions modifierait volontiers « **la répartition des compétences et responsabilités entre régions académiques et académies** » : il serait utile de transférer au recteur de région académique la gestion des moyens, pour que celui qui définit la stratégie dispose aussi des outils pour en assurer la mise en œuvre. Une secrétaire générale de région académique, quant à elle, insiste sur le besoin de repenser la subsidiarité.

Ces exemples montrent qu'il s'agit de rechercher **le bon niveau de concordance entre prérogative juridique et capacité opérationnelle**, entre une verticalité et une horizontalité de fonctionnement :

- une **verticalité liée aux strates hiérarchiques**, et plus particulièrement au point de bascule entre la prise de décision et son exécution. Un enseignant-chercheur, faisant référence à la superposition des échelons hiérarchiques perçus comme trop nombreux, affirme : « Il y a entre la décision et l'exécution un abîme à franchir », notamment pour dépasser la crainte d'un jugement négatif pouvant impacter leur carrière ;
- une **horizontalité, qui est l'espace construit par l'acteur** lorsqu'il met en œuvre une action, en mode projet, en mobilisant son écosystème.

Ce partage équilibré des compétences doit ensuite être connu et approprié par l'individu, la maîtrise de ses prérogatives donnant du sens à son action et lui permettant de connaître son champ de responsabilité.

¹⁴ Pons, X. (2024), « Le Parlement et les politiques d'éducation en France : une "impuissance bavarde" ? », *Administration & Éducation*, 184(4), 69-75. <https://shs.cairn.info/revue-administration-et-education-2024-4-page-69?lang=fr>.

¹⁵ Désigne une situation où une institution, un groupe ou une personne multiplie les discours, débats ou prises de parole sans pour autant avoir un réel pouvoir d'action ou d'influence sur la réalité.

¹⁶ Article L. 121-1 - Code de l'éducation - Légifrance.

¹⁷ Conseil donné par Jean-Michel Blanquer, ancien ministre, en ouverture du Cycle des auditeurs 2024-2025.

Frédérique Vidal a rappelé, dès l'ouverture du cycle, cette confusion conséquente à la mise en place de la loi LRU : « On n'a pas expliqué à certains agents du ministère en quoi leurs missions changeaient avec la LRU : ils ont continué à mener des contrôles qui venaient brider les actions des universités désormais autonomes. »

À l'inverse, Frédérique Alexandre-Bailly a présenté l'ambition qu'elle a portée en tant que rectrice d'une « académie apprenante », dans un contexte construit pour cela. L'objectif était que chaque acteur, mobilisé dans des groupes semi-autonomes de production¹⁸, soit en pleine connaissance de ses marges d'autonomie et exercice de ses responsabilités, afin d'atteindre l'objectif défini collectivement.

SIMPLIFIER EN ACCEPTANT LA VALEUR DU « BRICOLAGE »

Au fil des auditions, les personnes entendues, même celles qui avaient clairement identifié leurs prérogatives, se sont peu interrogées sur leur responsabilité et leur autonomie : elles cherchaient à « faire simple ». **Leur enjeu n'était pas tant une transformation qu'un allègement au nom du « bon sens ».**

Ces interlocuteurs ont montré comment ils avaient initié des expérimentations localement, dans des contextes de crise ou de concurrence. Le personnel de direction d'un collège de l'académie de Reims, par exemple, a mobilisé une équipe projet transverse pour créer une option Éducation au Développement Durable (EDD), dans un contexte scolaire tendu. Dans une autre académie, un lycée professionnel a su contourner l'embauche de ses professeurs sans statut en inventant des solutions nouvelles spécifiques et adaptées.

Ces « errements inventifs¹⁹ » des acteurs locaux, combinés à la confiance et au soutien des échelons hiérarchiques supérieurs, ont permis de construire des réponses agiles à des besoins identifiés. Il est important de les reconnaître, de les encourager et de leur laisser le temps de se construire, à l'inverse de « l'habitus maison de tout instrumenter » *a priori*, regretté par Frédérique Alexandre-Bailly.

Ces « bricolages inventifs » visent la transformation jusqu'au « dernier kilomètre » de l'action publique afin d'apporter à l'utilisateur adéquation aux besoins, réactivité et qualité de service. Ils s'appuient sur la capacité des agents et des collectifs à créer et innover. Ces derniers revendiquent le temps nécessaire pour et avoir le droit de « bricoler », au sens de Claude Lévi-Strauss²⁰, pour atteindre l'objectif défini. À l'opposé de la « dépendance au sentier », **le « bricolage » dans ce sens noble, permet de renforcer « le pouvoir d'agir et le sens au travail »**, évoqué par Caroline Ruiller, maîtresse de conférences à l'IAE de Rennes. Simplifier par le bricolage, c'est bien favoriser l'encapacitation des acteurs.

Assumer l'hétérogénéité

C'est ainsi que, dès les premières auditions, l'autonomie réellement laissée à l'acteur apparaît comme pierre angulaire de la réflexion. « On est souvent plus coercitif qu'on ne le devrait », reconnaît l'un des recteurs rencontrés, mettant ainsi en lumière la contradiction entre la vision et la réalité opérationnelle, la haute administration peinant à relâcher son contrôle, malgré les textes officiels prônant une autonomie accrue.

De la même manière, les cadres doivent surmonter des logiques de peur et investir pleinement les marges dont ils peuvent se saisir pour construire des réponses nécessairement variées face à la diversité des situations.

Oser le risque

Le rythme et le nombre de réformes conduisent à un environnement juridique complexe de normes à la fois entremêlées et dispersées, voire contradictoires : sa maîtrise est ardue et incertaine, même pour les cadres les plus chevronnés et experts.

De surcroît, Raphaël Matta-Duvignau, maître de conférences à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, et Laurent Dehouck, enseignant-chercheur à l'ENS de Rennes, ont

18 Bernoux, P., & Ruffier, J. (1974), « Les groupes semi-autonomes de production », *Sociologie du travail*, 16(4), 383-401.

19 Michel Offerlé in https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1997_num_28_1_1458.

20 *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1964.

démontré, à Rennes, que l'approche juridique en vigueur semble **plus tournée vers la protection contre les risques juridiques que vers l'autonomisation des acteurs**. Les périodes de crise sont propices au renforcement de cette dynamique, comme l'a montré Laurent Dehouck dans le cadre de ses travaux sur la prise de décision en période de covid, alors même qu'une diversité de situations ne peut que conduire à une diversité de réponses.

De nombreuses personnes rencontrées au cours du cycle ainsi ont indiqué que la part de risque inhérente à chaque décision est de fait difficilement évaluable : le «risque du risque» est donc rarement le chemin emprunté.

«Oser le risque, pour conclure, c'est donc à la fois un effort à entreprendre et un processus en développement. C'est une nécessité et même une ardente obligation. Mais, pour être relevé, ce défi impose bien plus qu'une action déterminée de l'État. Il implique une transformation de nos modes de pensée et de la société dans son ensemble et, au final, l'engagement personnel de chacun d'entre nous.»²¹

Reconnaitre l'agilité transformante des acteurs

En France, «on invente des blocages qui rendent le système compliqué», rappelait Jean-Michel Jolion, expert de l'ESR. Par exemple, des contrôles par le ministère sont maintenus sur des compétences pourtant transférées aux universités. De même, comme observé dans l'académie d'Aix-Marseille dans la conduite du projet «Notre École, Faisons-La Ensemble» (NEFLE), les réflexes de cadrage normatifs et rigides, des *process* de validation longs et contraints, ainsi que les complexités de gestion budgétaire, ont très vite rattrapé la volonté politique de laisser le terrain devenir force de proposition.

Les analyses partagées lors des auditions démontrent la nécessité d'abandonner la logique de rupture qui impose un rythme excessif des réformes pensées comme des «solutions providentielles», «d'ambidextrie organisationnelle²²».

Ce concept présenté par Caroline Ruiller, enseignante-chercheuse à l'IAE de Rennes, consiste à exercer sa responsabilité, indépendamment de l'amplification des normes, en s'appuyant sur l'autonomie dont le sujet décide de se saisir, dans l'intérêt du système qu'il sert. Le cadre exploite alors ce qui est pertinent dans son organisation, tout en explorant de nouvelles manières de faire pour améliorer ce qui doit l'être, recherchant **la simplification et la temporalité adaptées**.

Des exemples concrets **d'agilité** ont été observés dans le pilotage du plan «Marseille en Grand». La conduite de ce projet a permis de **repenser les structures de gouvernance** et de travail entre les acteurs scolaires et administratifs. Au-delà de l'adaptation des infrastructures, cette réinvention des modalités de collaboration entre les différentes sphères de l'éducation constitue l'objet le plus innovant et transformant de cette dynamique et répond à ce que Jean-Michel Jolion, ancien conseiller de cabinet, prônait, à savoir **«rapprocher (réconcilier) la culture administrative et les cultures scolaires ou universitaires»**, mais aussi de retisser le lien avec la société. Pourtant, cela n'est ni conscientisé ni expertisé, et les auditeurs et auditrices ont regretté qu'aucune étude ne semble conduite sur ce processus de rapprochement, à l'échelle Projets Éducatifs De Territoires (PEDT) ou des universités.

Enfin, malgré ce pilotage nouveau et prometteur, les réalisations observées dans les établissements ne sont pas toujours de réelles transformations, certains champs n'ayant pas été investis.

QUESTIONNER L'HOMOGENÉITÉ OBLIGATOIRE

La nécessité d'adapter les politiques publiques aux territoires et aux publics est unanimement reconnue par les personnes rencontrées. Mais la question du degré de variabilité doit être posée : quelle marge d'autonomie est-on prêt à donner réellement aux acteurs pour permettre la transformation recherchée du système afin de prendre en compte la diversité ?

²¹ «Osez le risque!», discours de Jean-Marc Sauvé, vice-président du Conseil d'État, juin 2024.

²² L'ambidextrie organisationnelle désigne la capacité d'une organisation à gérer simultanément deux types d'activités souvent contradictoires.

Il y a des préalables nécessaires pour la rendre acceptable :

- reconnaître l'expertise des responsables locaux et leur faire confiance a priori, donc sortir d'une logique de crainte paralysante du jugement de l'échelon supérieur ;
- se donner le droit de rompre avec la règle de l'homogénéité, en assumant que tout ne peut pas évoluer partout de manière homogène et au même rythme, y compris au sein d'une même université par exemple ;
- garantir ensuite la mise en œuvre d'une transformation qui embrasse la diversité, il est nécessaire de :
 - permettre et soutenir l'action des acteurs de terrain pour la construction autonome et responsable de leur projet d'établissement spécifique, cohérent avec la politique publique ;
 - outiller les cadres en leur assurant la capacité à se former en continu, de mener régulièrement une veille stratégique, et d'évaluer leur propre action.

Sans dérégulation, des systèmes éducatifs proches, bien qu'insérés dans des environnements institu-

tionnels différents, montrent que des transformations inspirantes de cet ordre sont possibles :

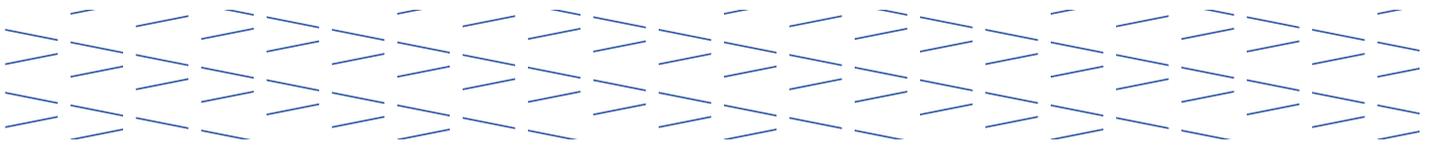
- le système espagnol, à travers son modèle de *autonomia escolar*, offre également un cadre dans lequel chaque communauté autonome peut affiner les normes nationales pour mieux « s'ouvrir aux caractéristiques de l'environnement et des élèves » ;
- la présentation d'Estela Costa de l'université de Lisbonne lors du colloque de décembre montre qu'au Portugal la liberté d'action donnée aux établissements leur a permis de relever le défi de transformation suite au choc Pisa. Ils ont en effet bénéficié d'une autonomie étendue dans des domaines clés comme le temps scolaire, le curriculum et la pédagogie.

Pour reconstruire un consensus national sur les finalités du système éducatif, il convient de redonner aux cadres le temps nécessaire à un processus continu d'amélioration. Ceci suppose également une simplification de l'action propice aux errements inventifs, une subsidiarité autorisant un degré de variabilité assumé et une formation adaptée à la prise de décision.

PISTES D'ACTION



- ~ Développer la formation à la prise de décision complexe en environnement multi-acteur (y compris en association avec les partenaires, particulièrement des collectivités et de la société civile).
- ~ Reconstruire un consensus national sur les finalités de l'éducation permettant les conditions d'un temps long, indispensable à la transformation profonde du système, notamment par la diffusion de la culture du bricolage inventif à tous les échelons.
- ~ Encourager les dynamiques d'expérimentation et d'innovation en simplifiant les démarches en passant d'un contrôle *a priori* à une évaluation *a posteriori*. Ceci permettrait d'alléger les procédures, mais aussi de soutenir la diffusion et le partage des pratiques robustes issues des bricolages inventifs.



Conclusion

Le diagnostic posé à l'issue de cette analyse met en lumière les limites d'une autonomie des établissements et de leurs cadres, qui, si elle semble régulièrement encouragée et affirmée, demeure encore largement formelle et bridée par différents freins : une culture centralisée du pilotage, marquée par une certaine défiance, une dimension semblant parfois résiduelle des responsabilités, et une évaluation perçue comme descendante et encore peu contributive à l'amélioration continue. Si certains acteurs s'emparent des marges de manœuvre existantes, leur appropriation demeure inégale, interstitielle, entravée par un manque d'accompagnement structurant et professionnalisant, par une gouvernance peu coopérative, et par des instruments de pilotage qui peinent à sortir des logiques de conformité et d'homogénéité.

Dans ce contexte, l'enjeu est d'installer, tant dans l'enseignement secondaire que supérieur, une véritable culture de la responsabilité, fondée sur la confiance, la clarté des rôles, la capacité et la volonté d'agir, individuellement et collectivement. Cela suppose, d'une part, de dépasser une approche de contrôle *a priori*, trop centrée sur l'exécution conforme et l'injonction, pour favoriser un contrôle *a posteriori*, plus souple, fondé sur une évaluation continue et contributive. Cela implique, d'autre part, de dépasser une conception instrumentale de la performance, de l'articuler au bien-être professionnel, à la reconnaissance des spécificités locales et à la poursuite de l'équité.

Il est essentiel de renforcer le principe de subsidiarité, pour garantir une répartition claire des responsabilités depuis l'échelon national jusqu'à l'établissement et conforter l'autonomie décisionnelle des acteurs locaux. La gouvernance éducative doit donc reposer sur une dynamique de décentralisation éclairée, où les établissements disposent de réelles marges de manœuvre tout en étant soutenus par une autorité nationale garante d'une cohérence globale. L'équilibre entre contrôle, autonomie et coopération est ainsi essentiel pour permettre aux établissements de répondre aux besoins spécifiques de leur territoire tout en contribuant aux objectifs d'équité et de qualité de l'éducation.

Il y va de la légitimité et de l'efficacité du système éducatif tout entier, appelé à se transformer dans un monde où les attentes sociales, les formes de savoir et les configurations territoriales évoluent rapidement.

À cette fin, le groupe d'auditeurs et d'auditrices propose quatre axes d'évolution et de transformation possibles.

1. Ancrer le pilotage national dans le temps long et l'inscrire dans une ambition démocratique

- **Proposition 1** : Instaurer une période préparatoire de 12 à 18 mois pour toute réforme d'ampleur, dédiée à des études d'impact, des mesures d'ajustement, à la mise en place d'un plan de formation spécifique pour les personnels concernés (enseignants et cadres), afin d'assurer une mise en œuvre efficace, adaptée et partagée.
- **Proposition 2** : Engager une transformation profonde de la politique de gestion des ressources humaines, du recrutement à la gestion de la carrière, en tenant compte des évolutions démographiques (nombre d'apprenants et pyramide des âges des personnels), des transformations des métiers, et des nouvelles compétences à mobiliser.
- **Proposition 3** : Aligner le temps financier sur le temps pédagogique, via une dotation globale pluriannuelle (sur 5 ans), en cohérence avec le projet d'établissement.

2. Instaurer une gouvernance territoriale, marquée par un droit à la différenciation au cœur duquel le projet d'établissement est un moteur stratégique

- **Proposition 4** : Réduire la production normative des circulaires et laisser les établissements autonomes dans leur application dès lors que les finalités poursuivies sont respectées.

- **Proposition 5** : Faciliter une gouvernance éducative territoriale partagée, en définissant des missions de « passeurs de connaissances et compétences », en multipliant les formations croisées, et en structurant des réseaux d'acteurs éducatifs au-delà des frontières administratives.
- **Proposition 6** : Réaffirmer le rôle central de l'établissement comme pivot stratégique de la réussite éducative, dans une démarche de coconstruction territoriale, soutenue par une évaluation centrée sur les processus et des financements pluriannuels directement adossés aux besoins exprimés.
- **Proposition 7** : Instaurer une gouvernance éducative fondée sur un dialogue structuré et régulier entre l'État, les établissements et les collectivités, afin de dépasser les logiques bilatérales ou consultatives et reconnaître pleinement la responsabilité partagée des acteurs dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives.

3. Renforcer la professionnalisation et l'accompagnement des cadres, et reconnaître leurs compétences

- **Proposition 8** : Reconnaître la mobilisation de compétences diverses et évolutives, dont la place stratégique de l'évaluation dans l'activité des cadres, en les intégrant à leur formation initiale et continue.
- **Proposition 9** : Inscrire le droit à l'erreur dans une démarche de qualité du service public, reposant sur la coconstruction, la régulation collective et une gestion partagée du risque.
- **Proposition 10** : Garantir l'accompagnement d'un parcours professionnel permettant aux personnels encadrants d'assumer leurs responsabilités et d'incarner l'autonomie de leur structure.

4. Faire de l'évaluation un levier de transformation collective

- **Proposition 11** : Recentrer les missions des corps d'inspection sur l'accompagnement des établissements dans leur auto-évaluation, et confier l'entretien individuel de suivi de carrière aux personnels de direction.
- **Proposition 12** : Repenser l'évaluation pour permettre à l'établissement d'élaborer sa propre méthodologie d'auto-évaluation (temporalité, critères, objectifs) afin de permettre au collectif de mieux identifier les enjeux et les besoins au service de l'amélioration continue.

Notre recommandation principale est de garantir un accompagnement structurant du parcours professionnel, afin de permettre aux personnels encadrants de connaître et d'assumer pleinement leurs responsabilités et d'incarner l'autonomie de leur structure.

Ces propositions appellent à dépasser une autonomie d'affichage pour faire émerger une autonomie effective, assise sur des responsabilités clairement définies, des ressources adaptées et une régulation ajustée. Il s'agit de changer de logique : passer d'un encadrement normatif à une régulation stratégique, de la conformité au sens, du contrôle préalable à l'évaluation partagée. Cela nécessite un pilotage public renouvelé, où les établissements deviennent des acteurs coresponsables de la réussite éducative, en interaction avec leur territoire et dans un cadre national lisible et cohérent.

Et si l'on n'agit pas ?

Laisser les tensions actuelles se prolonger sans réponse politique claire ne serait pas neutre. L'inaction face aux enjeux d'autonomie et de responsabilisation des établissements ferait peser des risques à la fois structurels, sociaux, culturels et économiques. À court terme, elle peut entretenir une forme d'inertie managériale. À plus long terme, elle risque de compromettre la capacité du système éducatif à répondre à ses missions fondamentales.

L'ACCÉLÉRATION D'UNE PRIVATISATION SILENCIEUSE ET LE RISQUE D'UNE INDÉPENDANCE ASSUMÉE

Faute d'un appui politique fort pour redonner des marges de manœuvre aux établissements publics, ceux-ci pourraient peu à peu apparaître comme moins à même de répondre aux attentes éducatives. Cette perception pourrait conduire un nombre croissant de familles à se tourner vers des alternatives jugées plus souples, plus à l'écoute ou plus réactives.

Un tel mouvement, s'il devait s'installer dans la durée, risquerait de renforcer les écarts entre les établissements et d'affaiblir la cohésion d'ensemble du système éducatif. Loin d'être neutre, cette évolution silencieuse remettrait en cause les principes d'égalité et de solidarité qui fondent le système éducatif de la nation, au risque de voir l'éducation glisser progressivement vers une offre à plusieurs vitesses, structurée par des logiques de concurrence. Faute d'avoir su accompagner et sécuriser les conditions d'un exercice équilibré de l'autonomie, on assisterait à l'émergence d'établissements de plus en plus indépendants.

UN AFFAIBLISSEMENT DURABLE DU POTENTIEL ÉCONOMIQUE NATIONAL

Un système éducatif qui ne parvient pas à s'adapter aux mutations économiques, technologiques et sociales limite sa capacité à préparer les élèves et étudiants aux exigences du monde contemporain. Le manque d'autonomie locale freine l'innovation pédagogique et organisationnelle. À terme, cela pèse sur l'employabilité des jeunes, sur la compétitivité des territoires et sur l'attractivité du modèle éducatif français à l'international.

Cet enjeu important fera d'ailleurs l'objet du rapport d'étonnement des auditeurs et des auditrices du Cycle des hautes études 2025-2026.

Une dégradation accélérée des conditions de travail et une crise d'attractivité Faute de perspectives d'évolution claires, le sentiment d'usure et de perte de sens pourrait continuer à se diffuser parmi tous les personnels et cadres éducatifs. Sans valorisation explicite de leur expertise et sans cadre d'action lisible, les professionnels pourraient se

détourner de leur engagement initial. Cette tendance, déjà perceptible, poserait à terme des difficultés accrues en matière de recrutement, de fidélisation et de stabilité des ressources humaines.

UN RISQUE DE CREUSEMENT DES ÉCARTS TERRITORIAUX

En l'absence d'un pilotage renouvelé et de dispositifs de régulation partagés, l'autonomie pourrait générer des effets différenciés selon les territoires. Les collectivités disposant de ressources et de compétences renforcées seraient plus à même de soutenir les établissements, tandis que d'autres pourraient peiner à répondre aux besoins locaux, que ce soit en termes financiers ou d'adaptation. Le lieu de résidence risquerait alors de peser davantage sur la qualité des parcours éducatifs, au détriment de l'équité territoriale. Cet aspect sera approfondi dans le rapport d'étonnement des auditeurs et des auditrices du Cycle des hautes études de l'éducation en 2026-2027.

Au-delà des questions de gestion, ce sont des choix de société qui se dessinent pour construire l'avenir. L'autonomie, la responsabilisation, l'innovation et la coopération au sein des établissements ne sont pas des objectifs en soi, mais des conditions nécessaires à la revitalisation du pacte éducatif républicain.

S'engager dans cette voie, c'est permettre aux établissements de jouer pleinement leur rôle au service de la réussite de tous. Mais c'est aussi réaffirmer la vocation du service public de l'éducation, de la formation et de la recherche : un levier essentiel de cohésion sociale, d'équité territoriale et de vitalité démocratique.

Pour aller plus loin

Ce travail, s'il se veut structurant, ne prétend pas à l'exhaustivité. Il laisse volontairement en suspens plusieurs dimensions essentielles qui mériteraient une attention approfondie pour enrichir et compléter l'analyse de l'autonomie et de la responsabilité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur.

La qualité de vie au travail reste une variable déterminante de la capacité des personnels à investir pleinement les espaces d'autonomie. Elle conditionne l'engagement, la résilience et la créativité des équipes. Or, elle est encore trop peu considérée comme une composante à part entière de l'efficacité des établissements. La mettre au cœur du pilotage permettrait de concilier performance organisationnelle et bien-être professionnel, dans une logique durable.

Le recrutement par concours des personnels d'encadrement, qui ne prend toujours pas explicitement en compte ces questions d'autonomie et de responsabilité, semble décalé par rapport aux enjeux précités. Ainsi, s'agissant du concours de recrutement des personnels de direction, ne pourrait-on questionner l'intérêt, en 2025, d'une épreuve écrite peu éclairante sur les capacités de la personne à conduire les transformations attendues? Afin d'évaluer son potentiel exercice de l'autonomie comprise, interprétée et mobilisée, ne serait-il pas plus efficient de lui proposer des auditions et mises en situation approfondies, lui permettant de mesurer le chemin qu'il a à parcourir pour parvenir à une prise de décision qui fasse écho auprès des équipes sous son autorité et permettant à l'employeur de définir quel accompagnement est alors nécessaire? Cela aurait une incidence sur la préparation au concours et la formation statutaire vers plus de personnalisation.

La mobilité de ces personnels demeure peu axée sur l'analyse des compétences et l'adéquation des profils issus des expériences au regard des missions et transformations à conduire.

Par-delà les priorités légales à respecter, l'accès à telle direction d'établissement, telle académie ou telle circonscription pourrait être apprécié lors d'un entretien plus incarné qui mette en relation le poste et le profil du cadre. La personne candidate mettrait en valeur ses apports en fonction des besoins identifiés en termes de pilotage, d'accompagnement ou d'amélioration continue.

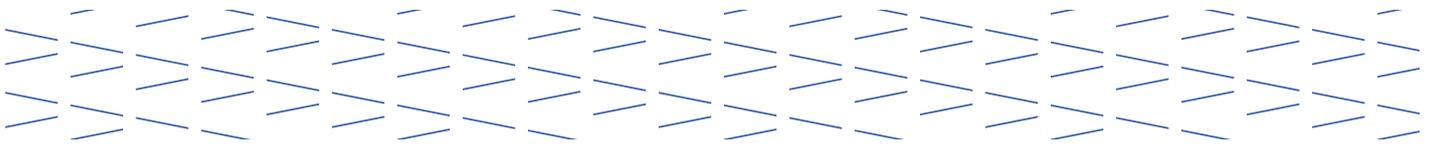
C'est un point qui n'a pas pu être approfondi mais l'ensemble des personnels de direction auditionnés a insisté sur la nécessaire continuité au sein d'un EPLE, par-delà le changement de chef(fe), dès lors que des initiatives porteuses de conséquences ont été initiées, dans le cadre d'une autonomie et d'une

responsabilisation collectives, et qu'il faut avoir le courage de « transformer l'essai ».

Le rôle des collectivités territoriales mérite d'être mieux éclairé : partenaires essentiels de l'éducation nationale, elles interviennent à la fois comme financeurs, aménageurs, employeurs de personnels techniques et parfois comme initiatrices de dynamiques territoriales. Pourtant, leur place dans la gouvernance éducative reste souvent floue ou cantonnée à une logique de prestataire. Comprendre comment elles peuvent devenir des copilotés partenaires actifs et stabiliser les conditions de l'autonomie locale représente un enjeu stratégique. C'est d'ailleurs un enjeu fort de la deuxième vague des évaluations des établissements scolaires sous l'autorité du CEE : faire en sorte de pouvoir se parler et se comprendre tout en respectant les périmètres de compétences respectifs en ayant recours à une traduction bienveillante de part et d'autre de l'importance d'une approche conjointe autour des parcours des élèves.

Enfin, la spécificité de la recherche dans l'enseignement supérieur n'a pu être pleinement explorée. Si l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur est un acquis plus ancien, le lien entre autonomie organisationnelle et liberté académique soulève des enjeux particuliers. La place de la recherche dans le pilotage, sa reconnaissance comme levier de développement institutionnel, et les formes d'évaluation qui lui sont appliquées nécessitent des grilles de lecture propres. Faute d'échanges avec des organismes nationaux de recherche et leurs tutelles, (notamment la DGRI), il n'a pas été possible de constater ou d'analyser les frottements possibles entre les logiques d'établissements autonomes (universités, écoles) et celles d'entités pour lesquelles le pilotage national reste la norme. Ces dimensions gagneraient à être analysées à part entière dans une étude complémentaire, tant elles engagent des logiques d'acteurs, de temporalité et d'innovation différentes.

Ces perspectives ouvertes ne remettent pas en cause les constats établis, mais les prolongent. Elles invitent à poursuivre l'effort de réflexion collective autour d'une autonomie réellement incarnée, fondée sur des responsabilités partagées, et portée par une gouvernance publique plus lisible, plus équitable, plus engageante.



Annexes

Répartition des compétences en Espagne entre l'État central et les communautés autonomes¹

État	Communautés autonomes
<ul style="list-style-type: none"> → Organisation générale du système. → Haute inspection pour le contrôle de conformité juridique. 	<ul style="list-style-type: none"> → Décrets d'application des normes nationales. → Réglementation des éléments non-fondamentaux. → Compétence exécutive-administrative de gestion du système éducatif sur leur territoire.
<ul style="list-style-type: none"> → Définition des enseignements fondamentaux. → Détermination des prérequis académiques pour l'admission à l'université (40% de contrôle continu + 60% résultat au « Bac »). 	<ul style="list-style-type: none"> → Admission à l'université, modalités du test validant les prérequis nationaux (QCM, questions ouvertes...).
<ul style="list-style-type: none"> → Programme d'enseignement national (60% du volume horaire). 	<ul style="list-style-type: none"> → Mise en œuvre de la réglementation approuvée par l'État. → Programme local (40% du volume horaire).
<ul style="list-style-type: none"> → Régulation des conditions qui garantissent l'égalité des citoyens dans l'exercice de leur droit à l'éducation. 	<ul style="list-style-type: none"> → Gestion directe du secteur éducatif en tant que service public.
<ul style="list-style-type: none"> → Régulation des conditions d'obtention, de délivrance et d'homologation des diplômes. 	<ul style="list-style-type: none"> → Certification de tous les établissements publics à tous les niveaux d'enseignement. → Construction et aménagement des Établissements scolaires et mise en place d'accords éducatifs avec des entités privées et d'autres ressources.
<ul style="list-style-type: none"> → Approbation des normes fondamentales pour le développement des principes de base de la politique éducative (article 27 de la Constitution). 	<ul style="list-style-type: none"> → Approbation du curriculum pour les différents niveaux communs d'enseignement fondamental fixés par l'État. → La gestion des enseignants et l'inspection des établissements d'enseignement.
<ul style="list-style-type: none"> → Politique de bourses et d'aides aux études. 	<ul style="list-style-type: none"> → La supervision, le contrôle et la coordination de l'offre scolaire et des postes. → Gestion des bourses et aides approuvées par l'État. → Élaboration, approbation et exécution des programmes d'investissements.
<ul style="list-style-type: none"> → Contrôle de l'application des lois nationales par les Communautés autonomes. 	

¹ Inspiré de Bonal, Rambla, Calderdn et Pros, 2005, pp. 35 et 38.

L'autonomie des universités en Europe

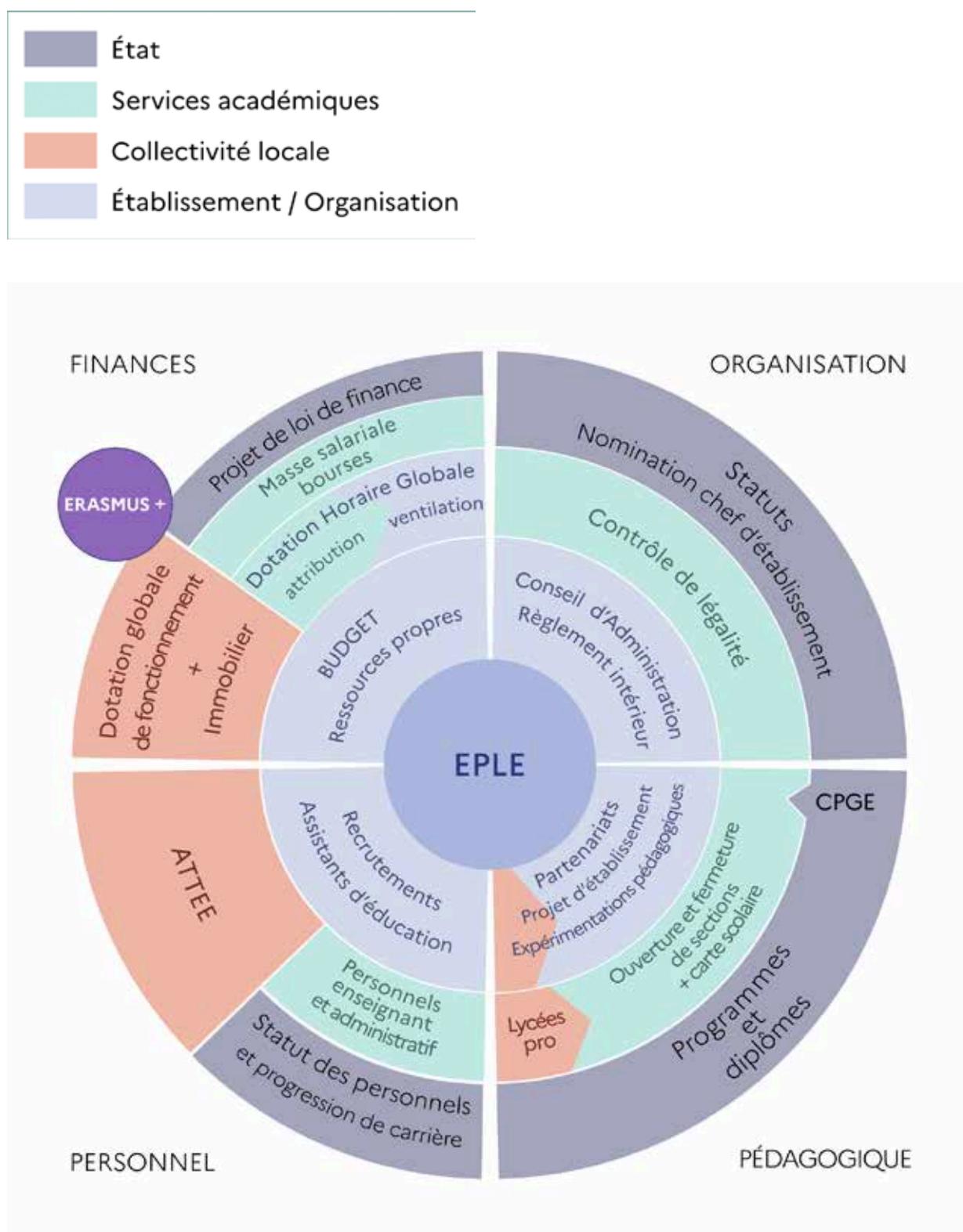
Pour établir ses comparaisons, la *European University Association* examine quatre dimensions de l'autonomie des universités dans 35 systèmes d'enseignement supérieur européens en 2022².

L'autonomie organisationnelle	L'autonomie RH
→ Procédure de sélection du chef exécutif	→ Capacité à décider des procédures de recrutements
→ Critères de sélection du chef exécutif	→ Capacité à décider des procédures de licenciements
→ Révocation du chef de l'exécutif	→ Capacité à décider des salaires
→ Durée du mandat du chef exécutif	→ Capacité à décider des promotions
→ Inclusion et sélection de membres externes dans les organes directeurs	
→ Capacité à décider des structures académiques	
→ Capacité à créer des entités juridiques	
L'autonomie financière	L'autonomie académique
→ Durée et type de financement public	→ Capacité à prendre des décisions sur le nombre global d'étudiants
→ Capacité à conserver l'excédent	→ Capacité à sélectionner les étudiants
→ Capacité d'emprunt	→ Capacité à introduire des programmes
→ Possibilité de posséder des bâtiments	→ Capacité à supprimer des programmes
→ Possibilité de facturer des frais aux étudiants nationaux/de l'UE	→ Possibilité de choisir la langue de l'enseignement
→ Possibilité de facturer des frais à des étudiants non européens	→ Capacité à sélectionner des mécanismes d'assurance qualité
	→ Capacité à concevoir le contenu des programmes diplômants

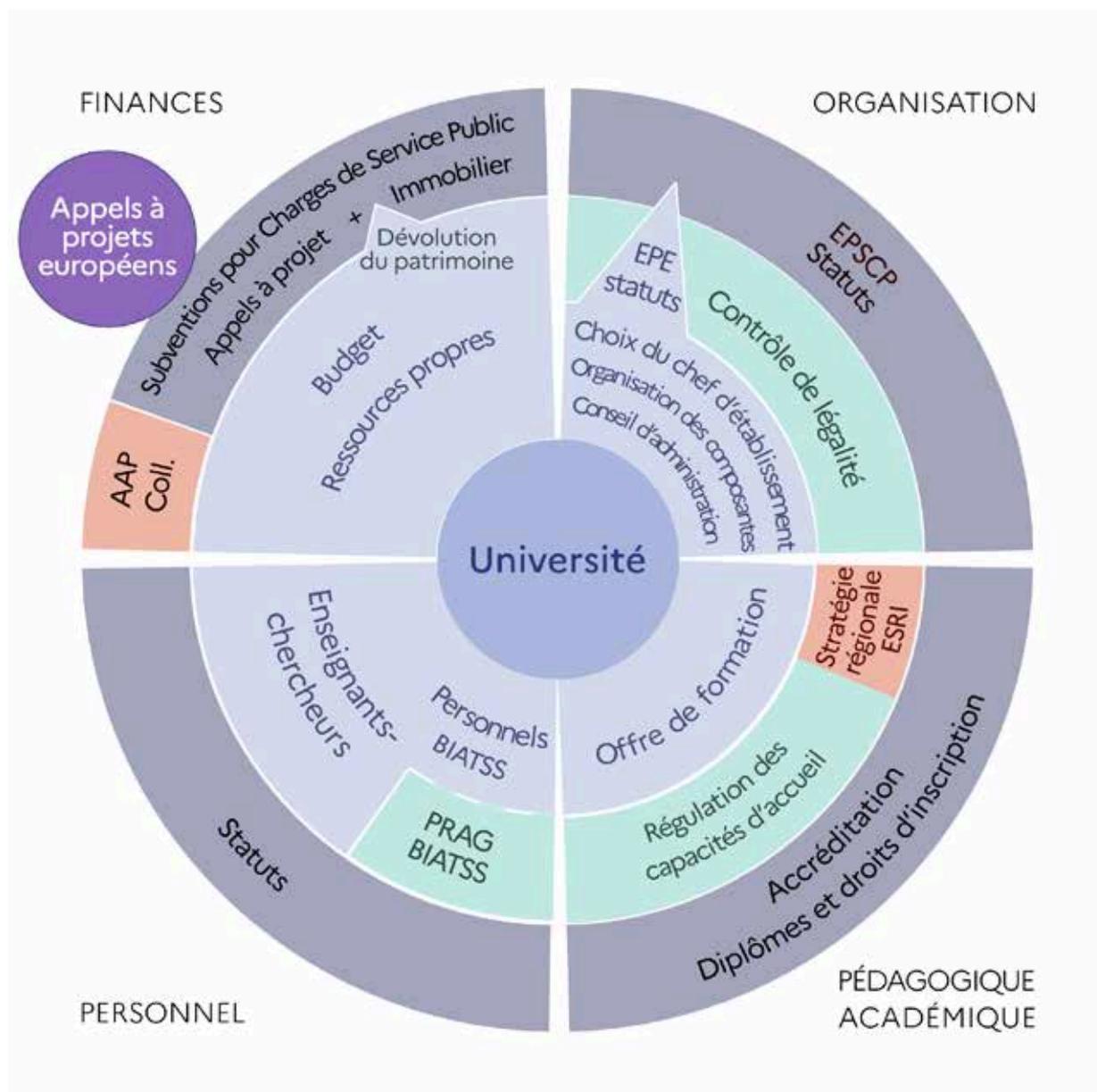
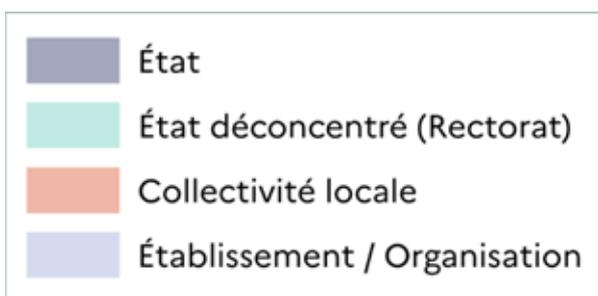
² European University Association - University Autonomy in Europe – Scoreboard 2023.

Ces schémas représentent de manière synthétique l'organisation des responsabilités telles qu'elles sont prévues dans les textes règlementaires. L'ensemble des exceptions n'a pu être représenté, et chaque institution (collectivité locale, État, etc.) peut, selon ses orientations, contribuer à la réalisation de l'une ou l'autre des actions indiquées dans le schéma.

Répartition des compétences pour les établissements scolaires (EPLÉ)



Répartition des compétences pour l'enseignement supérieur



Le parcours d'étude des auditeurs et des auditrices

10 AU 12 SEPTEMBRE 2024
Session 1



8 AU 10 OCTOBRE 2024
Session 2



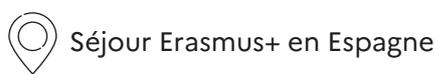
12 AU 14 NOVEMBRE 2024
Session 3



17 AU 19 DÉCEMBRE 2024
Session 4



20 AU 24 JANVIER 2025
Session 5



18 AU 20 FÉVRIER 2025
Session 6



04 AU 06 MARS 2025
Session 7



31 MARS AU 04 AVRIL 2025
Session 8



13 AU 15 MAI 2025
Session 9



24 AU 26 JUIN 2025
Session 10





Liste des sigles et acronymes

AEFE : Agence pour l'enseignement du français à l'étranger

AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap

AMI : Appel à manifestation d'intérêt

AMPIRIC : Aix-Marseille – Pôle d'innovation, de recherche, d'enseignement pour l'éducation

amU : Aix-Marseille Université

ATTEE : Adjoint technique territorial des établissements d'enseignement

BIATSS : Bibliothèque, ingénieurs, administratifs, techniques, de santé, sociaux (personnels de)

CARDIE : Cellule académique de la recherche, du développement, de l'innovation et de l'expérimentation

CEE : Conseil d'évaluation de l'École

CLA : Contrat local d'accompagnement

CNR : Conseil national de la refondation

COMP : Contrat d'objectifs, de moyens et de performance

CMA : Compétences et métiers d'avenir

CTI : Commission des titres d'ingénieur

DAF : Directeur des affaires financières

DASEN : Directeur académique des services de l'éducation nationale

DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

DGRH : Direction générale des ressources humaines

DGS : Directeur général des services

DRH : Directeur des ressources humaines

EDD : Éducation au développement durable

EESR : Établissements d'enseignement supérieur et de recherche

ENM : École nationale de la magistrature

ENS : École normale supérieure

ENSAM : École nationale supérieure d'arts et métiers

EPE : Établissement public expérimental

EPLE : Établissements publics locaux d'enseignement

ESR : Enseignement supérieur et la recherche

ESRI : Enseignement supérieur, la Recherche et l'Innovation

EUA : *European University Association*

FPI : Formation pro industrie

HCRES : Haut conseil de l'évaluation, de la recherche et de l'enseignement supérieur

IAE : Institut d'administration des entreprises

IEN : Inspecteurs de l'éducation nationale

IGEN-IGAENR : Inspection générale de l'éducation nationale - inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche

IGESR : Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

IH2EF : Institut des hautes études de l'éducation et de la formation

INSPÉ : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

LDG : Lignes directrices de gestion

LOLF : Loi organique relative aux lois de finance

LRU : Libertés et responsabilités des universités (loi relative aux)

MENESR : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

MER : Mission Europe pour la recherche

NEFLE : Notre école, faisons-la ensemble

NPM : *New Public Management*

ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions

ORE : Orientation et la réussite des étudiants (loi pour l')

PEDT : Projets éducatifs de territoires

PPCR : Parcours professionnel, carrières et rémunérations

PPG : Politiques prioritaires du gouvernement

RCD : Remplacement de courte durée

RCE : Responsabilités et compétences élargies

SGA : Secrétaire général d'académie

URCA : Université de Reims Champagne-Ardennes



Remerciements

Les auditrices et auditeurs du Cycle des hautes études de l'éducation et de la formation 2024-2025 adressent leurs sincères remerciements au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ainsi qu'à son Secrétariat général, pour leur soutien et leur confiance envers cette démarche d'approfondissement stratégique et de réflexion collective.

Nous remercions également mesdames les rectrices, messieurs les recteurs et l'ensemble des équipes académiques.

Notre gratitude va aussi à l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation, à Charles Torossian, directeur de l'IH2EF, ainsi qu'à l'ensemble des équipes qui ont accompagné ce Cycle.

Pour prolonger ces remerciements, nous avons souhaité nommer, par ordre alphabétique, celles et ceux dont la contribution a enrichi notre réflexion et marqué durablement cette année :

ABORD de CHATILLON Emmanuel, professeur des universités, Université Grenoble Alpes, chercheur en résidence

ACOSTA Pablo, enseignant chercheur, URJC

ALAVA Séraphin, professeur des universités, Université de Toulouse, chercheur en résidence

ALEXANDRE-BAILLY Frédérique, directrice générale de l'ONISEP

ALIS David, président, Université de Rennes

ALTIERI Stéfania, chargée de mission support au Plan national de relance et de résilience, ministère de l'Instruction et du Mérite, Italie

AMIEL Pauline, vice-présidente Communication, Aix-Marseille université

AUVERLOT Daniel, président du Conseil d'évaluation de l'École

BARBARROUX Vincent, personnel de direction, académie de Poitiers

BARBIER Isabelle, IA-IPR, académie de Bordeaux

BÉGUÉ Sylvain, adjoint au directeur, IH2EF

BEN OUEZDOU Féthi, directeur campus Arts et Métiers

BENÍTEZ Juan Luis, président du Groupe de travail sur l'orientation des étudiants de Conférence des recteurs d'Université d'Espagne, vice-recteur pour les étudiants et la vie universitaire, Université de Grenade, Espagne

BENNETOT PRUVOT Enora, directrice adjointe, *European University Association*

BERTRAND Agnès, personnel de direction, académie d'Aix-Marseille

BLANQUER Jean-Michel, ancien ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

BOBKIEWICZ Bruno, personnel de direction, académie de Paris; secrétaire général du SNPDEN

BOISSINOT Alain, ancien recteur, ancien DGESCO, membre du conseil scientifique de l'IH2EF

BONAIMÉ Benoît, directeur général de l'enseignement, de la recherche, ministère de l'Agriculture, de la Souveraineté alimentaire

BONNAURE Margaux, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

BOUCHET Béatrice, vice-présidente en charge du patrimoine et de la transition énergétique et écologique, Université de Rennes

BOUTINET Jean-Pierre, professeur d'université émérite

BRANDOUY Olivier, directeur général, FEI

BRANDT-POMARES Pascale, professeure des universités, vice-présidente AMU

BRIAL Charlotte, cheffe de cabinet, chargée de la politique intérieure, ambassade de France en Espagne

BRIERE-GUENOUN Fabienne, professeure des universités, Aix-Marseille université

BRUGAL Mélanie, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

CAL LIMARES Amaya, responsable de l'action éducative extérieure, ministère de l'Éducation, Espagne

CAPEL Bastien, personnel de direction, AEFÉ

CARDONA Laurent, personnel de direction, académie de Poitiers

CHATRIOT Alain, professeur des universités, Sciences Po Paris

CHAUVIN Sabrina, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

CHICOYE Cécile, consultante, association des DGS (ADGS)

CLEMENT Christophe, président, Université de Reims Champagne-Ardenne

COLIN Gaëlle, sous-directrice de la formation continue, École nationale de la magistrature

COLOMAR Salvador, inspecteur, communauté autonome de Valence, Espagne

CORBET Ludivine, chargée de communication, IH2EF

CORDIER Ellen, cheffe de projet du Cycle, IH2EF

COSTA Estela, enseignante-chercheuse, Université de Lisbonne

CROISSANT Lionel, personnel de direction en disponibilité

CRUSSON Laurent, chef de service DGRH D, MEN

DAERON Claudine, personnel de direction, académie d'Aix-Marseille

DAMON Céline, responsable, Aix-Marseille Université

DE LA SANTA CRUZ Carmen, coordonnatrice des CEFIRES, communauté autonome de Valence, Espagne

DEHOUCK Laurent, enseignant-chercheur, école normale supérieure de Rennes

DELAUNAY Benoit, recteur de la région académique PACA

DEMULE Valérie, agence comptable, École Centrale de Lyon

DENAND François, personnel de direction, académie d'Aix-Marseille

DERDOUK Elke, cheffe d'établissement, Sarre, Allemagne

DESCHAMPS Catherine, assistante de formation, IH2EF

DESCHAMPS Mickaël, gestionnaire financier, IH2EF

DESCO Cyril, personnel de direction, académie de Bordeaux

DESILLIERE Isabelle, directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale de l'Ille-et-Villaine, académie de Rennes

DESVILLES Marie-Laure, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

DEVAUJANY Alexandrine, DAFPIC, région AURA

DERMAIN Morgane, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

DIAZ Pablo, directeur, Sciences Po Rennes

DIZAMBOURG Bernard, consultant, France Universités

DJAIZ David, essayiste, parrain du Cycle des hautes études de l'éducation et de la formation 2024-2025

DUBOIS Arnaud, professeur des universités, Université Paris Cité

DUBREUIL Damien, personnel de direction, académie de Poitiers

DUFORESTEL Julie, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

DUGRIP Olivier, recteur de région académique AURA, recteur d'académie de Lyon

DURUPT Nicolas, chef de projet du Cycle, IH2EF

ENOCH Stefan, vice-président recherche, Aix-Marseille université

ESTEVE Anna, cheffe d'établissement et responsable des relations internationales du CEFIRE de Elche, province d'Alicante, Espagne

ETHIS Emmanuel, recteur de la région académique de Bretagne, recteur de l'académie de Rennes

FAVIER Mathilde, cheffe de projet, Aix-Marseille université

FERREÑO VARELA Paloma, inspectrice, communauté autonome Madrid Capitale, Espagne

FIONI Gabriele, recteur ESRI, région académique AURA

FOREST Julie, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

FOUCHÉ Damien, responsable de la cellule valorisation et communication, IH2EF

FOURMENT Catherine, conseillère technique, académie d'Aix-Marseille

FOURMENT Hervé, conseiller académique recherche innovation expérimentation, académie d'Aix-Marseille

FRESQUET Rafael, chef de service, bureau de la planification éducative, communauté autonome de Valence, Espagne

GALINDO Luis, directeur LIRE, FEI

GARCIA Cristina, chargée de mission, communauté autonome de Valence, Espagne

GARCIA Rachel, professeure, académie d'Aix-Marseille

GARCÍA MUIÑA Fernando, vice-recteur à la recherche, à l'innovation et au transfert, Université du roi Juan Carlos, Madrid, Espagne

GARDETTE Delphine, DGS, École Centrale de Lyon

GARGANI Isabelle, directrice d'école élémentaire, académie d'Aix-Marseille

GAVARD Hervé, chef de projet, région académique AURA

GÉHIN Christophe, chef de service DGESCO B, MEN

GIBERT Valérie, présidente, association des DGS (ADGS)

GINEZ Olivier, directeur général DGESIP, MESR

GRIFFOUL Alain, chef de projet, directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale, académie d'Aix-Marseille

GUÉRINEAU Sébastien, personnel de direction, académie d'Orléans-Tours

GUILLOIN Emmanuel, président, institut Exebio, Université Reims Champagne-Ardenne

HAUCHARD-SEGUIN Nathalie, directrice générale des services, Université de Rennes

HELMERSON Karine, responsable des relations internationales, école Fridaskolan, Suède

HERR Nathalie, cheffe du département des cycles métiers, IH2EF

HOUSSET Florence, DGS, Sorbonne Université

JAVEL Dominique, personnel de direction, académie de Dijon

JOHANNEL Pierre, personnel de direction, académie de Rennes

JOLION Jean-Michel, ancien conseiller au cabinet, MESR

JULIÁ Juan, adjoint à la présidence de la Conférence des recteurs des universités d'Espagne

KITTEN Sabine, IA IPR, académie de Créteil

LACROIX Héléne, directrice, institut Exebio, Université Reims Champagne-Ardenne

LAFON Sébastien, personnel de direction, académie de Reims

LAFONT Jean-François, conseiller école inclusive, IEN, académie de Bordeaux

LAFORGE Stéphanie, cheffe du département des expertises et des partenariats, IH2EF

LAGARRIGUE Robin, secrétaire général adjoint en charge de l'enseignement supérieur et de la modernisation, région académique Bretagne

LAMOTTE D'INCAMPS Marine, secrétaire générale, région académique Bretagne

LANET Elodie, directrice d'école maternelle, académie d'Aix-Marseille

LAOUCHERIA Messaoud, IEN STI, académie de Lyon

LARGE Jean-Philippe, chef du département de l'organisation, conception et qualité de la formation, gendarmerie nationale

LAZAR Mehdi, directeur académique du Lycée international de Boston, États-Unis

LECLERCQ Emmanuelle, vice-présidente formation, université Reims Champagne-Ardenne

LECOMTE Cécile, vice-présidente Formation réussite étudiante, université de Rennes

LEININGER Audrey, IA IPR EVS, académie de Nancy-Metz

Les équipes des établissements de la communauté autonome de Valence en Espagne :
IES Rascanya-Antonio Cañuelo, IES Luis Vives, IES Ausiàs March, Centre Spécifique de l'Éducation à Distance - CEED, Escuelas San José Jesuitas

Les équipes des établissements

de Marseille : école élémentaire d'application Saint Charles, école maternelle Valmante, école maternelle Bois Lemaître, école élémentaire Aygalades Oasis, école élémentaire Maurelette, collège Pythéas, collège Joséphine Baker, lycée Antonin Artaud

LOZANO Teresa, secrétaire générale de la Conférence des recteurs des universités d'Espagne

LUCCHESI Philippe, directeur d'école, académie d'Aix-Marseille

MAIGNAN Josic, directeur général des services adjoint, Université de Rennes

MAIGRET Antoine, IA-IPR, académie de Reims

MARCHANTE Vicente, doyen des inspecteurs, communauté autonome de Valence, Espagne

MARTINEZ FERNANDEZ Andrés, vice-recteur à la qualité et à la stratégie, Université du roi Juan Carlos, Madrid, Espagne

MARTINEZ Gilles, personnel de direction, lycée français de Madrid, AEFÉ

MASCRET Nicolas, professeur des universités, vice-président Aix-Marseille université

MATTA-DUVIGNAU Raphaël, maître de conférences, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, chercheur en résidence

McEVOY Daniel, secrétaire général pour l'éducation, communauté autonome de Valence

MICHEL Marion, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

MOOG Claire, professeure, académie d'Aix-Marseille

MOTTET Catherine, IGESR

MURET Tanguy, personnel de direction, académie d'Aix-Marseille

NORDHOLM Daniel, enseignant chercheur, Université d'Uppsala

NORMAND Romuald, professeur des universités, Université de Strasbourg

O'ROURKE Mick, chef d'établissement, Irlande

ORTI Carmen, sous-directrice de la planification éducative, communauté autonome de Valence, Espagne

PADIER-SAVOUROUX Anne, adjointe au sous-directeur des savoirs fondamentaux et des parcours scolaire, MENESR, auditrice de l'IH2EF

PALERMO Blanca, cheffe de service, bureau de l'enseignement privé et des « autorisations », communauté autonome de Valence, Espagne

PAPPALARDO Jean-Raphaël, chef de projet, Aix-Marseille université

PINOS Florence, directrice d'école maternelle, académie d'Aix-Marseille

POISSON Moïse, personnel de direction, académie de Reims

PONS Xavier, professeur des universités, Université Claude Bernard Lyon 1

POULIZAC Marion, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

POURPRE Anaïs, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

RAIMBAULT Philippe, IGESR, auditeur de l'IH2EF

RAMOS Javier, recteur, Université du roi Juan Carlos, Madrid, Espagne

RAY Pascal, directeur, École Centrale de Lyon

RICHARD Gilles, directeur d'école, académie d'Aix-Marseille

ROBAGLIA Magali, IA-IPR, académie d'Aix-Marseille

ROBERT Natacha, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

ROUX Séverine, chargée de mission, IEN, académie d'Aix-Marseille

RUILLIER Caroline, maîtresse de conférences, IAE, Université de Rennes

SAMSON David, contre-amiral, directeur du Centre d'études stratégiques de la marine, Marine nationale

SANCHEZ Philippe, DRH, École Centrale de Lyon

SATORRES Vincent, sous-directeur de la politique des langues, communauté autonome de Valence, Espagne

SAVEY Raoul, personnel de direction, académie de Lyon

SCHERER EFOSSÉ Claudia, directrice générale, AEFÉ

SECHER Bertrand, expert de haut niveau, CEE

SERRE Benoît, vice-président, Association nationale des DRH

SILVER Matt, PhD, responsable de formations pour chefs d'établissement au Royaume-Uni et aux États-Unis

SPECCHIER Anaïs, professeure des écoles, académie d'Aix-Marseille

STANEK Vincent, recteur d'académie de Reims

SULAÛ Véronica, chercheuse, responsable du programme « Frida Professional », Suède

TEFFO Alix, CPE, académie de Reims

TEJADILLOS PERONA Susana, directrice générale de la planification et de la gestion éducative, ministère de l'Éducation, Espagne

THEBAUD Muriel, directrice des relations internationales, Aix-Marseille université

TOCQUER Nicolas, directeur de l'INSPE de Bretagne

TOROSSIAN Charles, directeur, IH2EF

TOURNU SAMMARTINO Cécile, chargée de mission, Aix-Marseille université

TUDURI VILA Camila, sous-directrice générale de l'inspection de l'éducation, ministère de l'Éducation, Espagne

TULOWITZKI Pierre, professeur de management et d'innovation en éducation, École spécialisée de la Suisse

TURI Laure, IEN 1^{er} degré, académie de Poitiers

URVOY Armand, DDFPT, académie de Lyon

VAN RAEMDONCK Els, inspectrice, Région flamande, Belgique

VIAL Grégory, directeur des formations, École Centrale de Lyon

VIDAL Frédérique, ancienne ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

VIGNIER Grégory, directeur général, école des XV

VIRLI Laura, chargée de mission support au Plan national de relance et de résilience, ministère de l'Instruction et du Mérite, Italie

VUIBLET Vincent, 1^{er} vice-président, Université Reims Champagne-Ardenne

WEIXLER Frédérique, IGESR

WERMKE Wieland, enseignant chercheur, Université de Stockholm

