

Repenser l'éducation par et pour les territoires

Le temps de l'éducation globale, vivante et permanente est venu

Collectif « Osons les territoires », automne 2023

Introduction : Concevoir et conduire la métamorphose du système éducatif et de formation à l'ère de la seconde modernité

Un système éducatif est conçu en fonction de la société que l'on désire édifier et des défis qu'elle aura à relever. Dans les sociétés qui connaissent, comme c'est le cas aujourd'hui, des mutations radicales, cette anticipation est indispensable. Le système éducatif va modeler aujourd'hui l'esprit d'enfants et de jeunes qui seront aux manettes de la société dans 20, 30 ou 50 ans. Il va leur inculquer des modes de pensée, de relation avec les autres, avec la société, avec le pouvoir, qui les marqueront leur vie durant. Toute réflexion sur le système éducatif est prospective et prescriptive. *Prospective* car elle demande un effort d'anticipation sur ce que peut devenir la société à l'horizon de 50 ans ; et *prescriptive* parce que la manière dont les esprits auront été modelés dès aujourd'hui entraînera une conséquence majeure sur la société qui va naître, ouvrant des potentialités d'un côté et en fermant de l'autre.

À plus court-terme, au moment où chacun sent bien que nos sociétés, du niveau local au niveau mondial, doivent s'engager sur les chemins d'une transition écologique, sociale, économique, technique, culturelle et politique aux multiples facettes, force est de s'interroger sur la difficulté de nos sociétés à le faire, comme l'illustre notre incapacité à prendre à bras le corps les enjeux décisifs du réchauffement climatique et de la biodiversité. Notre système éducatif n'a pas été en mesure d'anticiper sur ces mutations et d'y préparer des futurs citoyens. Sommes-nous en mesure, aujourd'hui, de former d'urgence des personnes capables de conduire cette mutation ?

Le système éducatif, hérité des siècles passés, conçu et mis en œuvre en fonction de la société que l'on voulait bâtir et des défis que l'on voulait relever à l'époque de sa conception et de sa mise en place, est d'une inertie telle qu'un fossé s'est creusé entre ce à quoi il prépare et ce que sont les évolutions indispensables de nos sociétés. Pour le résumer à grands traits, l'humanité, par son développement technique, démographique et économique, est entrée dans une nouvelle ère. Le fait que les êtres humains imprègnent leur marque sur toute la planète, sur la biosphère, bien sûr, mais aussi sur la lithosphère et l'atmosphère, fait dire aux spécialistes que nous sommes entrés dans une nouvelle ère, l'anthropocène, caractérisée par le fait que l'humanité est devenue capable de détruire, en quelques décennies, les conditions même de sa survie.

Que des sociétés humaines aient transformé leur environnement jusqu'à le rendre impropre à leur propre survie n'est pas nouveau. C'est le cas au moins depuis la révolution de l'agriculture. Les phénomènes de déforestation et de désertification l'attestent. Ce qui est en revanche radicalement nouveau, c'est que ce phénomène d'autodestruction potentielle s'étend aujourd'hui à la famille humaine entière. Nous ne

pouvons imaginer une société française qui surnagerait à une catastrophe planétaire. La notion de « famille humaine », introduite dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, est passée, en moins de quatre-vingts ans, d'un statut philosophique, sous-tendant un droit universel de chacun à la dignité, à un statut sociopolitique : une communauté unie pour le meilleur et pour le pire, un destin commun. L'ennemi n'est plus à l'extérieur mais à l'intérieur de chaque société, voire de chaque individu.

Comment en est-on arrivé là ? Nous n'échapperons pas à assumer les responsabilités qui sont celles de la naissance, en Occident et en particulier en France, de la « première modernité ». Combinant progrès technique, exaltation des individus et de leurs droits et esprit de conquête, imprégnée du sentiment de supériorité de la race blanche, la première modernité a permis à l'Occident de conquérir le monde, d'en mobiliser à son profit les ressources naturelles, parfois de subjuguier peuples et continents entiers. Elle a aussi diffusé à l'échelle planétaire ses valeurs, sa conception du progrès, de la science, de la gouvernance, de la vie bonne.

Pour comprendre la nature même de cette première modernité, la révolution industrielle et technologique qui en a été la conséquence, l'esprit de domination qui en est inséparable et le système éducatif qui en a découlé, il est indispensable de se demander quel est son ADN, quels en sont les ressorts profonds, quelle a été la boussole guidant ses promoteurs sur le chemin de ce qu'il a été convenu d'appeler le progrès pendant plus de deux siècles. Cette boussole de la première modernité et ce que lui a conféré sa formidable efficacité opérationnelle, c'est l'art de la séparation, de la spécialisation.¹

D'abord la séparation entre l'humanité et le reste du monde vivant. De tout temps, la relation entre les humains et le reste du monde vivant s'est située entre deux pôles : d'un côté, l'humanité est partie intégrante du monde vivant et, de l'autre, elle a la capacité d'exploiter à son profit les ressources du vivant. Le propre de la première modernité est d'avoir basculé vers le second pôle, réduisant le reste de la biosphère au statut de ressource à exploiter. Dans le domaine de la gouvernance, l'efficacité opérationnelle était attendue de la segmentation des institutions et des politiques publiques. Dans le domaine économique, nous avons fait reposer l'efficacité économique sur la concurrence et sur la spécialisation des acteurs, souvent avec des organisations hiérarchisées inspirées de l'armée ou des automates mécaniques.

Les sciences et techniques ont progressé de façon foudroyante en se subdivisant en disciplines et en privilégiant, avec la fascination exercée au dix-huitième siècle par la découverte de lois universelles de la mécanique, la recherche de lois universelles au détriment d'une autre approche, tout aussi scientifique, qui consiste à rechercher des solutions adaptées à un contexte complexe et particulier. Cette priorité accordée à des énoncés universels a profondément imprégné notre système éducatif.

1. Les notions de première et de seconde modernité sont exposées en détail dans le cahier de propositions « Osons les territoires » diffusé en 2022 à l'occasion des élections présidentielles et législatives ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2684_fr.html

Il était inévitable, au fil du temps, que cette priorité accordée à la séparation et à la spécialisation se traduise par une crise généralisée des relations. C'est d'abord la *crise des relations entre l'humanité et la biosphère*, dont le dérèglement climatique est une des expressions. C'est, ensuite, une *crise des relations entre les personnes*, avec la perte de cohésion sociale, de confiance mutuelle, de solidarité, qui se double aujourd'hui d'une crise de confiance entre les personnes et les institutions. C'est en troisième lieu, une *crise des relations entre les sociétés*, avec l'incapacité des États souverains, supposés n'avoir à rendre compte qu'à leurs citoyens, de gérer les biens communs mondiaux. Une crise des relations, enfin, qui traverse chacun d'entre nous, avec la difficulté à concilier nos valeurs, nos convictions et nos actes, nos émotions et notre pensée.

Cette crise des relations s'étend aux organisations elles-mêmes, publiques et privées. Les structures hiérarchiques d'inspiration mécanique, assignant à chacun une fonction et concentrant le pouvoir, répondent de plus en plus mal à la nécessité de s'adapter à des contextes changeants et imprévisibles comme à l'aspiration de chacun d'entre nous à être autre chose qu'un rouage dans un système centralisé qui ne satisfait plus notre désir de sens. De même, la coupure entre gouvernants et gouvernés ne correspond plus ni à nos aspirations à participer aux orientations de la société ni aux moyens techniques dont nous disposons pour le faire. Voudrions-nous assurer la pérennité de nos sociétés par le biais de gouvernements autoritaires ou par une démocratie renouvelée amenant des citoyens conscients de leurs responsabilités à participer à l'invention de réponses aux défis de la société ? La nature du système éducatif ne sera pas la même selon l'option choisie.

Nous entrons dans la seconde modernité. Celle qui, sans rien renier des progrès accomplis par la première, notamment en matière scientifique et technique, va s'attacher à créer ou recréer les relations dans tous les domaines, à réunir les conditions de la gestion démocratique des multiples interdépendances qui vont du local au mondial. C'est le sens de la boussole de la seconde modernité. Elle implique de développer les aptitudes de chacun à participer à la gestion des relations et de privilégier les échelles auxquelles ces relations peuvent se découvrir et se gérer, ce qui est le cas en particulier des territoires, bassins de vie où se croisent et peuvent apprendre à coopérer de multiples acteurs.

C'est cette boussole de la seconde modernité qui doit guider la métamorphose devenue incontournable de notre système éducatif. Métamorphose car il s'agit bien de réorganiser tous les éléments du système préexistant en lui assignant de nouveaux objectifs. Le système actuel est à bout de souffle. Nombreux sont, en son sein, les acteurs qui cherchent à innover, souvent en s'épuisant à aller contre le courant. Ils réunissent à eux tous de nombreux ingrédients de la métamorphose à condition d'être replacés dans une perspective cohérente. Concevoir cette métamorphose en se nourrissant de ces signes avant-coureurs et de ces réponses en germe est l'objet du présent Manifeste, fruit d'une réflexion née de l'appel lancé en novembre 2022 par le collectif « Osons les territoires » : *Repenser la sphère de l'éducation et de la formation à partir des territoires.*²

Pourquoi « à partir des territoires » alors que l'économie est globalisée, que les interdépendances sont mondiales ? Parce que, dans tous les domaines, l'éducation mais

2. https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2982_fr.html

aussi la gouvernance et l'économie, la nécessité de construire ou reconstruire des relations de toutes natures supposent de s'appuyer sur des espaces et des acteurs capables de stimuler cette reconstruction. Et c'est précisément le cas des territoires, entendus comme des *écosystèmes d'acteurs évoluant dans un espace de vie commun*, quartiers, pays, bassins de vie.

Arrivés à la conclusion que le cadre de pensée et le cadre institutionnel hérités du passé ne répondent plus, malgré les formidables services rendus à la Nation, aux besoins de la société à construire, une société de citoyens responsables et solidaires capables de concevoir et conduire ensemble la transition vers des sociétés durables, *nous appelons de nos vœux un grand débat démocratique permettant de refonder le système éducatif et de formation* et avançons dans ce Manifeste, pour le nourrir, des analyses et pratiques tirées de multiples sources françaises et étrangères et des pistes de proposition.³

Le système d'éducation et de formation dans lequel nous baignons s'est forgé entre le dix-huitième et le vingtième siècle. Comme les autres grands systèmes idéologiques et institutionnels qui régissent la gouvernance, l'économie, la recherche scientifique ou le droit, il est inspiré par « la boussole de la première modernité ». La métamorphose que nous appelons de nos vœux est, elle, inspirée de la boussole de la seconde modernité. Nous n'en méconnaissions pas la difficulté. La première modernité a donné naissance à de grandes institutions et à des corps sociaux qui ont leur logique propre et peuvent être de puissants facteurs de résistance au changement s'ils ne sont pas eux-mêmes associés aux nouvelles perspectives. 1,2 millions de personnes sont rémunérées par l'Éducation Nationale. Quelle que soit la nature de la métamorphose à entreprendre, ils représentent un immense vivier d'expériences, de capacités d'innovation et seront les acteurs incontournables du nouveau système. Beaucoup sont pleinement conscients de l'inadaptation du système actuel et n'y satisfont plus leur désir de sens mais c'est au sein même du système qu'ils ont été formés, parfois formatés. C'est de la capacité à gérer cette tension entre *aspiration à un profond changement* et *attachement au système actuel* que dépendra le succès de toute réforme. Comme on va le voir, les grandes lignes de nos propositions créent un formidable espace d'innovation et nous invitons tous les professionnels de l'éducation et de la formation à investir cet espace.

Ces propositions comportent deux volets :

1. l'éducation des enfants et des jeunes jusqu'à seize ans, fin de la scolarité obligatoire ;
2. La formation des jeunes adultes puis tout au long de la vie.

3. On trouvera sous le titre « Repenser la sphère de l'éducation et de la formation en partant des territoires – Feuille de route » ; https://www.citego.org/bdf_dossier-916_fr.html, l'accès aux différents documents utilisés classés par chapitre.

1. L'éducation des enfants et des jeunes jusqu'à seize ans, fin de la scolarité obligatoire

1.1 Un système éducatif centralisé, hérité de l'histoire, qui répond de plus en plus mal aux besoins de la société

L'École de la République a été le reflet d'un projet de société : la construction d'une République « une et indivisible » guidée par les lumières de la raison ; une nation homogène, imbue de sa supériorité, se méfiant des corps intermédiaires et des différences régionales, linguistiques ou culturelles susceptibles de la diviser. Cette École a su accompagner plusieurs mutations majeures de notre société, en particulier le passage d'une société rurale à une société urbaine et les transformations successives de la structure des emplois, de l'agriculture à l'industrie puis, après la seconde guerre mondiale, de l'industrie manufacturière à des activités tertiaires, transformations qui ont aspiré une partie significative des enfants de paysans et d'ouvriers vers des emplois de cadre moyen ou supérieur, entretenant pour un temps l'illusion qu'à chaque génération l'éducation offerte à tous permettait de rebattre les cartes sociales en fonction des seuls mérites individuels, ce que symbolisait l'image d'« ascenseur social ».⁴

Participant à l'utopie de la première modernité, qui a établi une stricte distinction entre raison et émotions, entre réflexion et action, l'École, en privilégiant les connaissances abstraites et les capacités individuelles, a négligé les compétences collectives et les savoir-faire et savoir-être issus de l'expérience. Elle a revendiqué le monopole de diffusion descendante du vrai Savoir, organisé pour l'essentiel en disciplines et dont les professeurs sont les détenteurs, reléguant les « croyances » dans la sphère privée.

Des deux manières également utiles de construire la science, d'un côté la recherche de « lois universelles » s'appliquant en tous lieux et en tout temps et, de l'autre, la recherche de réponses adaptées à chaque contexte, elle n'a reconnu que la première, préparant les futurs citoyens à s'incliner devant les « experts » et à accepter un système de décision centralisé fondé sur la connaissance supposée objective de la société et la surplombant, à rebours de l'essence de la démocratie qui repose sur la recherche en commun de solutions adaptées à chaque contexte et enrichies des apports de tous.

Cette École a répondu aux besoins d'une société structurée par des organisations publiques et privées hiérarchisées, inspirées de l'armée ou des machines, dont chaque rouage doit être à sa place. Les performances scolaires, dont notes et classements se voulaient la traduction objective, y ont servi de justification de la place assignée à chacun en fonction de son aptitude à maîtriser des connaissances abstraites. Paradoxe que soulignent tous les débats récents sur l'École, l'insistance mise en France sur les présumés « savoirs fondamentaux » et le temps qui est consacré à les inculquer aboutit finalement au résultat inverse : une part croissante des élèves entrant en sixième ont une

4. Élèves de troisième, performances scolaires et projets d'avenir ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-3217_fr.html

maîtrise très insuffisante de la lecture, de l'écriture et des mathématiques les plus élémentaires.⁵

L'école d'autrefois, dont beaucoup gardent la nostalgie, notamment en milieu rural, s'inscrivait dans une *communauté éducative* réunissant, dans un même espace de socialisation enfants, parents, enseignants, habitants du quartier ou du village, mouvements de jeunesse. Cette unité de lieu a souvent disparu faisant des établissements scolaires entourés de murs physiques ou symboliques, avec leur personnel étranger au quartier, un « service » dont les familles sont des clients plutôt que des partenaires. Le fait que dans le vocabulaire officiel la « communauté éducative » ne désigne que le personnel du système scolaire est une illustration de plus de cette coupure, comme si tout le reste était secondaire. Le vocabulaire même utilisé pour justifier l'obligation de scolarisation à trois ans, l'instruction à domicile devant faire l'objet de justifications particulières, donne le sentiment d'une fuite en avant : moins le système marche et plus il est urgent de l'étendre.

Cette coupure entre les lieux et les acteurs est redoublée par l'organisation du temps de la journée, de la semaine, du mois et de l'année entre temps scolaire et temps passé hors de l'école. Coupure renforcée par la concentration des temps scolaires sur un nombre significativement petit de jours, en comparaison des autres pays de l'OCDE, mais en contrepartie avec des journées scolaires très chargées.

Quant au système éducatif lui-même, il multiplie les ruptures ; celle qui existe entre l'école primaire et un collège inspiré des anciens lycées bourgeois plutôt que de l'ancienne école primaire supérieure est l'une des plus problématiques. *Ces multiples coupures rendent difficile de penser le développement de l'enfant comme un tout auquel contribuent les différents lieux, les différents temps, les différents acteurs, les différentes étapes de la scolarité.*

Le système mis en place s'est voulu uniforme, entretenant ainsi l'illusion que le système d'enseignement donnait à chacun les mêmes chances de réussir son parcours scolaire et de trouver dans la société la place correspondant à ses mérites personnels. La France a mis des années à reconnaître que l'égalité formelle, garantie par ce système national centralisé et uniforme, aboutissait en réalité à des inégalités plus grandes que dans la plupart des autres pays européens.⁶ Les enquêtes PISA le montrent de façon aveuglante. Les comparaisons sur la place des étrangers dans la société en France, en Allemagne, au Royaume Uni et aux USA vont dans le même sens : l'égalité formelle engendre des inégalités plus grandes et sert à les justifier.

L'affrontement des discours « de gauche » sur les déterminismes sociaux et « de droite » sur les dons et mérites individuels a fait ignorer les analyses fines qui montrent une réalité

5. https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/10/02/mathematiques-nouvelle-alerte-sur-le-niveau-des-eleves-de-sixieme_6192027_3224.html

6. Évaluation de la performance du système éducatif français, extraits du rapport de la Cour des comptes de 2021. https://www.citego.org/bdf_fiche-document-3016_fr.html. Comment le système éducatif français aggrave les inégalités sociales ; https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/09/27/comment-le-systeme-francais-aggrave-ineluctablement-les-inegalites-scolaires_5003800_4401467.html

bien plus subtile où les rapports des parents à l'école, tant en termes de proximité culturelle qu'en terme de projet pour les enfants, sont déterminants au sein même de chaque groupe social.⁷

L'anticipation des conséquences de migrations de plus en plus « ordinaires » qui vont multiplier les cultures dans une même classe est nécessaire. La classe multiculturelle est déjà la règle dans les grandes villes. Or, nous nous privons depuis des années de la connaissance de l'évolution sociologique réelle du pays : en renonçant à construire les indicateurs permettant d'être lucide et de faire face aux réalités, on a en quelque sorte cassé-le thermomètre pour faire tomber la fièvre, et notre société se ment à elle-même et ment à ceux de ses citoyens qui ne connaissent pas les non-dits du système. Cette situation nous entretient par exemple dans l'ignorance de l'évolution de la population des élèves qui dès lors qu'ils sont « français » sont considérés et traités en stéréotypes d'élève type, seulement caractérisés par des données socio-économiques, contribuant à masquer ce qu'ils sont réellement et l'ampleur des ségrégations scolaires que manifeste et amplifie la fuite des classes moyennes de l'enseignement public dans les quartiers « populaires » : les vertus de la mixité sociale, c'est pour les autres. Les taux de redoublement au cours de la scolarité primaire puis les orientations au collège permettaient de se faire une opinion sur les difficultés de certains groupes face à l'école mais ces indicateurs ont disparu. Quant au baccalauréat, qui devait mesurer l'aptitude à suivre des études supérieures et en garantir l'accès, son taux de réussite est devenu un objectif politique : les modes de sélection vers des formations effectivement valorisées sur le marché du travail l'ignorent donc superbement. Le fossé entre les aspirations qu'entretient l'obtention d'un diplôme et la structure réelle des emplois n'a cessé de s'approfondir, alimentant les frustrations.

Les parents, de loin les premiers éducateurs, sont mal préparés à des responsabilités qu'ils doivent souvent affronter seuls, qu'il s'agisse des parents d'origine étrangère peu familiers de notre système scolaire, des parents qui ne bénéficient pas de l'expérience de la famille élargie ou des chefs des familles monoparentales débordés par les tâches matérielles ou confrontés à la précarité. Aucun espace collectif n'existe, à l'image des Centres communautaires québécois,⁸ où parents et enfants se retrouvent pour des activités en commun, initiant au passage les parents à leur rôle d'éveil et de socialisation. Et certaines familles se sentent d'autant plus démunies que l'exercice de l'autorité à l'égard de leurs enfants, telle qu'elles la conçoivent, est réprouvé par la société, suscitant un sentiment d'impuissance face à un système qu'elles connaissent ou comprennent mal et à des enfants qui échappent à leur contrôle.

Les enseignants ont perdu depuis longtemps le monopole de la transmission des savoirs et le prestige qui y était attaché. L'image sociale, les revenus et les conditions de travail des enseignants n'ont cessé de s'éroder, contribuant à une crise des vocations. Le recours massif à des contractuels sans formation pédagogique n'est que l'étape ultime de

7. Les déterminants des retards scolaires et la possibilité de les compenser : des résultats qui décoiffent ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-3216_fr.html

8. <https://www.google.com/search?channel=fs&client=ubuntu&q=centres+communautaires+qu%C3%A9bec>

cursus de préparation au métier d'enseignant qui privilégie toujours plus les connaissances disciplinaires et livresques au détriment des compétences éducatives.

La gestion des carrières et la nature de l'autorité hiérarchique contredisent l'idée d'un projet collectif au niveau des établissements scolaires que l'on ne cesse d'exalter en haut lieu. L'imbrication des compétences administratives, entre les compétences de gestion des établissements, exercées par les communes et les départements, et les compétences pédagogiques restées aux mains de l'État, aggrave la situation.

Face à tous ces défis, le ministère de l'Éducation, conscient du fossé qui se creuse entre les nouveaux besoins en compétences de la société et la nature de l'enseignement, multiplie directives et injonctions dans l'ignorance, volontaire ou involontaire, des contraintes des enseignants. Ce qui renforce la méfiance mutuelle entre l'administration et les acteurs de première ligne, enseignants et gestionnaires, et multiplie les tâches administratives au détriment de l'exercice premier du métier au service des enfants et des jeunes.

Cela n'empêche pas des enseignants d'élite de marquer, par leur dévouement et leur compétence, des générations entières d'enfants et de leur transmettre le goût du « gai savoir », des capacités critiques, un sens du collectif, ou des chefs d'établissement d'exception d'insuffler un esprit d'équipe mais le rôle d'un système institutionnel n'est pas de glorifier ces exceptions,⁹ il est de faire de *tous* les acteurs qui entourent les enfants et les jeunes un collectif les aidant à grandir et à se préparer à leur rôle de futurs citoyens. Paradoxalement, l'engagement inconditionnel de certains enseignants en vient à brouiller le diagnostic dès lors qu'il est formulé de l'extérieur du milieu : d'abord parce qu'ils se sentent mis en cause quand c'est le système qui l'est ; ensuite parce que leur action semble démentir l'affirmation que le système ne fonctionne plus.

Communauté éducative élargie et solidaire, continuité du processus de développement de l'enfant, complémentarité de l'éducation formelle et non formelle, collectif d'un personnel éducatif, enseignant ou non, uni par un projet cohérent d'établissement : jamais l'État centralisé n'y parviendra. Les enquêtes de l'OCDE montrent d'ailleurs que ce centralisme étatique est une exception française.¹⁰ *Même quand les financements viennent de l'État pour assurer la redistribution, dans pratiquement tous les systèmes, dans tous ceux en tout cas dont on loue la qualité, ce sont les collectivités territoriales qui sont aux commandes.* Il faut donc inverser la perspective, faire du territoire la brique de base d'un système éducatif revu de fond en comble.

1.2 Vers un système favorable au développement global des enfants et des jeunes de moins de seize ans, en harmonie avec les besoins de la société

Le système éducatif actuel ne correspond plus ni à la réalité ni aux besoins de la société. La déconnexion s'est opérée progressivement. Les émeutes urbaines du début de l'été

9. Témoignage d'une directrice d'école ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2994_fr.html

10. Quelques enseignements du rapport de l'OCDE, « Regards sur l'éducation 2022 » ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-3017_fr.html

2023, où l'on a vu dans les banlieues populaires certains collégiens brûler les écoles de leur propre quartier, symbole à leurs yeux non du moyen de leur émancipation mais d'un État qui les ignore ou les méprise, en sont un violent symbole. Puisse ce message qui défie notre entendement susciter une réaction collective.

Le système éducatif à rebâtir doit répondre à deux exigences complémentaires : *répondre aux besoins et aux conditions de plein développement de chaque enfant et jeune*, en tant que personne, en tant qu'être social, en tant que futur adulte pleinement citoyen ; *les préparer à relever les défis qui sont ceux de la société d'aujourd'hui et, plus encore, de celle de demain*, pour leur permettre d'apporter une contribution positive là où ils seront, dans les milieux où ils vivront, dans les conditions historiques, largement imprévisibles, qu'ils traverseront.

Pour cela il doit poursuivre six finalités :

* *une éducation à la paix*

La génération qui vient devra contribuer à la gestion pacifique d'un monde radicalement interdépendant. Cette éducation à la paix se décline à différentes échelles, des relations pacifiques avec ses voisins et ses camarades de classe au respect des multiples diversités du monde et des cultures.¹¹ La diversité culturelle de la société française elle-même doit y être considérée comme un atout. Les relations entre classes et établissements de différents pays, facilitées aujourd'hui par Internet et les traductions automatiques, en lien éventuel avec les jumelages entre territoires, méritent d'être généralisées, y compris à travers des débats sur la manière de relever des défis mondiaux comme le dépassement des ressentiments nés de l'histoire, le réchauffement climatique, la biodiversité ou l'eau.

* *une éducation à la coopération*

Dans tous les écosystèmes compétition et coopération coexistent mais le vivant repose avant tout sur la coopération. L'École actuelle, à l'image de la société tout entière, a privilégié la compétition, considérée comme le moteur du progrès et de l'innovation. On voit où cela nous entraîne. Le futur est à la coopération et ce sera la colonne vertébrale de l'éducation de demain, une coopération en outre qui permet de valoriser la diversité des talents des enfants au lieu d'en imposer une hiérarchie unidimensionnelle.

* *une éducation à la démocratie*

Celle-ci est irréductible aux formes politiques de la démocratie représentative. C'est substantiellement un renoncement à résoudre les désaccords par la violence et une capacité à construire des consensus autour de projets partagés, dans le respect des différences. Ce qui signifie une capacité de chacun de se construire sa propre opinion, y compris à travers un regard critique sur les savoirs descendants, et une capacité du groupe à s'écouter mutuellement et à prendre des décisions prenant en compte au mieux les intérêts et sensibilités des uns et des autres, à l'opposé de systèmes majoritaires où le gagnant remporte tout.

11. Manifeste pour une éducation à la citoyenneté planétaire ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2991_fr.html

**une éducation au partage*

Avant même d'être une valeur morale de fraternité, c'est aujourd'hui un impératif de survie face à la finitude de la biosphère et des ressources que l'on peut en tirer : c'est aussi l'occasion dès l'enfance de sortir du modèle consumériste en pratiquant le partage juste des ressources limitées, la gestion des communs, le développement des biens qui se multiplient en se partageant, dont le partage des savoirs et des expériences est le meilleur exemple.

**une éducation aux approches systémiques*

Nous héritons d'approches cloisonnées, tant au niveau des branches du savoir qu'au niveau des acteurs ou des politiques. La génération qui vient sera confrontée au contraire à une transition systémique et la capacité à établir les liens entre des questions en apparence distinctes sera, elle aussi, une condition de survie.¹²

**une éducation ouverte à la diversité des sources de savoir*

La démarche scientifique dominante, supposée incarner le Savoir par excellence, héritée de la première modernité, privilégie la recherche de lois universelles comme la loi de la gravité et elle pousse dans l'enseignement à minorer les autres sources de savoir, incitant à révéler la parole des experts et à dédaigner les nombreuses autres sources de savoir. Or ce sont de toutes ces sources dont nous aurons besoin.

Ces six finalités de l'éducation, reflet de la société à construire du niveau local au niveau global, ne s'enseignent pas par des discours d'ordre moral voire moralisant mais à travers des mises en situation concrètes, préfigurant dès le plus jeune âge et dans le contexte de l'enseignement la société que les enfants d'aujourd'hui auront la lourde tâche de construire.

1.3 Une continuité pédagogique au service d'un développement global des enfants et des jeunes

Cette continuité doit être regardée sous trois angles également importants : des communautés éducatives mobilisant une grande diversité d'acteurs ; une continuité entre temps scolaires et non scolaires ; une continuité entre les différentes étapes de développement de l'enfant et du jeune.

** La récréation de communautés éducatives élargies*

Enseignants et personnel périscolaire sont, bien entendu, des acteurs majeurs du système éducatif mais ils ne sont pas les seuls et bien d'autres contribuent, souvent de façon plus déterminante encore, au développement intellectuel, moral et social des enfants et des jeunes. Faire contribuer ensemble ces acteurs, constituer des communautés éducatives élargies est un enjeu décisif et ce sera le rôle majeur des territoires d'y parvenir.

Principaux acteurs, les parents, isolés et nombreux à être démunis face aux attendus scolaires, avec des moyens matériels peu propices à la sérénité favorable aux performances scolaires. Pour beaucoup de parents, le monde scolaire et ses codes sont

12. Propositions des jeunes européens pour l'éducation au changement climatique ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-237_fr.html

étrangers et opaques, les modes d'éducation à adopter ne coulent pas de source et la situation est plus grave encore quand l'expérience qu'ont fait les parents eux-mêmes de leur parcours scolaire a été traumatisante. Or, le projet des parents à l'égard de l'école joue un rôle déterminant pour le développement de l'enfant, y compris pour sa réussite purement scolaire. Même les parents « Français moyens », souvent tiraillés entre les injonctions contradictoires d'experts, ne savent plus, c'est le cas de le dire, à quel saint se vouer et quelle attitude adopter pour permettre à leurs enfants de réussir dans le système scolaire.

C'est à l'échelle des établissements scolaires, eux-mêmes enracinés dans leur territoire, que peuvent se constituer des collectifs de parents, incluant les « parents et grands-parents de jour », et se mobiliser des ressources extérieures (pédopsychiatre, travailleur social...), pour permettre à la parole de se libérer au-delà des activités de « parents d'élèves » centrées sur les relations entre école et parents et offrir aux parents une réflexion collective sur l'éducation des enfants, dont la relation avec le système scolaire n'est qu'une partie. L'expérience prouve que permettre à des parents d'origine immigrée de venir raconter leur culture dans le cadre même de l'enseignement est de nature à changer le regard des enfants sur leurs parents et sur la culture d'où ils viennent.

Les autres acteurs, privés et publics, capables de faire « entrer la vraie vie » dans les établissements d'enseignement ou dans le parcours scolaire, peuvent jouer également un rôle décisif. C'était naturel dans un environnement rural, ce ne l'est plus dans nos sociétés. Le territoire de proximité a un rôle décisif à jouer pour que tous les acteurs de la société participent à cette ouverture de l'école sur la vie.

** la continuité pédagogique entre les différentes étapes de développement de l'enfant*

Deux formes de continuité sont à privilégier : la continuité des formes d'enseignement durant la scolarité obligatoire; la continuité des temps scolaires et non scolaires.

Continuité des formes d'enseignement. La vision étroite de la performance scolaire qui domine actuellement conduit à faire de la maternelle l'antichambre de l'école primaire puis de l'école primaire l'antichambre du collège, du collège l'antichambre du lycée qui sera à son tour l'antichambre de formations supérieures. Pourtant, les fondamentaux scolaires, le « lire, écrire et compter » cher à nos maîtres d'autrefois et à de nombreux parents encore aujourd'hui n'ont pas grand-chose à voir avec les six dimensions de l'éducation au service de la société à construire. L'enseignement finlandais, présenté à juste titre comme une source majeure d'inspiration, repose jusqu'à l'âge de sept ans sur le jeu, l'interaction entre enfants, la créativité. Le développement de toutes les aptitudes ainsi acquises ne permettra que mieux, en son temps, d'assimiler ces fameux « fondamentaux ». C'est donc l'école primaire comme prolongement de la maternelle qu'il faut envisager plutôt que l'école maternelle comme antichambre de l'école primaire.

Une même inversion de regard s'impose dans le rapport entre école primaire et collège. Pour beaucoup d'enfants et de jeunes le rapport affectif et la sécurité apportés par un enseignant unique est essentiel mais l'un et l'autre disparaissent subitement à l'entrée au

collège, où les jeunes n'ont ni local ni enseignant qui leur soit affecté et où ils passent d'une matière à l'autre par séquences courtes avec des enseignants qui ne sont pas en mesure de les connaître tous. Il serait probablement préférable, au moins jusqu'à la fin de la cinquième, de garder une formule pédagogique proche de l'école primaire, le dernier cycle, quatrième-troisième, pouvant introduire des cours par matière. Cela implique des maîtres polyvalents comme le sont les professeurs de Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et nécessite, comme cela se fait en primaire, le soutien d'éducateurs plus spécialisés pour la musique, le sport par exemple. En outre, les enseignants disposent aujourd'hui de formations en vidéo qu'ils pourraient utiliser avec profit dans des domaines spécialisés, sans pour autant que soit abandonnée la fonction du maître ou de la maîtresse, eux-mêmes se centrant sur leur fonction pédagogique d'éveil et d'accompagnement. Il faudra probablement laisser le choix aux établissements territoriaux du type de transition qu'ils souhaitent entre école primaire et collège, la seule exigence commune étant que celle-ci soit vraiment débattue et organisée ; aucune raison ne milite en faveur d'une uniformité nationale.

**Continuité des temps scolaires et non scolaires.* Les comparaisons internationales sont bien connues, le diagnostic aussi. La France se signale par des journées d'enseignement bien plus chargées que la moyenne mais un nombre de jours d'école plus réduit. On perd ainsi sur les deux tableaux : des enfants incapables de se concentrer si longtemps *a fortiori* dans une position d'écoute passive ; et, dans les milieux éloignés de la culture scolaire, de longs temps hors de l'enseignement où les acquis se perdent faute d'être entretenus. Il sera dans l'avenir nécessaire que les territoires, qui ont les capacités d'organiser la complémentarité entre les temps, puissent adopter une politique éducative inclusive intégrant temps scolaire et non scolaire pendant l'année et offre éducative, cette notion ayant un sens très large, pendant les vacances.

1.4 Une pédagogie conforme aux finalités de l'éducation

Les six finalités communes de l'éducation doivent être pour chaque territoire le guide à partir duquel définir, à la lumière du meilleur de l'expérience nationale et internationale, les modalités concrètes d'accompagnement du développement de chaque enfant durant la scolarité obligatoire. Un certain nombre de points communs se dégagent :

** mettre sur le même plan savoirs, savoir-faire et savoir-être, faire en sorte que chacun apprenne à mettre la main à la pâte*

Au cœur du développement de l'enfant et du jeune, c'est finalement de savoir-vivre dont il s'agit ; savoir vivre en société, y assumer ses responsabilités à la mesure de ses moyens, y apporter sa contribution positive, quel que soit le statut de cette contribution, savoir donner un sens à sa vie. L'École autrefois était complétée par des mouvements de jeunesse comme le scoutisme, privilégiant la vie collective, qui ont largement disparu au profit d'activités plus consuméristes de « loisir » qui, de surcroît, ne touchent qu'à la marge les jeunes de collège. Il semble bien, d'après les expériences internationales, que la pédagogie par projet, visant à la réalisation collective d'une œuvre utile, soit la modalité la plus efficace, y compris pour stimuler le désir d'apprendre des connaissances plus théoriques lorsqu'elles révèlent leur utilité concrète. C'est aussi le moyen d'effacer la

hiérarchie typique en France entre savoir et savoir-faire. L'association « La main à la pâte » a fait la preuve de son intérêt pour les matières scientifiques. En permettant de sortir le système éducatif de l'enceinte scolaire, revalorisant « l'école dehors », les territoires pourront expérimenter et innover. C'est une pédagogie de l'expérience qu'il faut privilégier, qui est aussi condition de la démocratie car elle est elle-même, par essence, une expérience collective permanente.

**Échapper à la tyrannie des écrans, au moins au sein des établissements scolaires*

La révolution numérique bouleverse les conditions d'accès à l'information et à la connaissance. Les enseignants ont perdu depuis longtemps le monopole de transmission des savoirs. De nouvelles opportunités pédagogiques s'offrent. En revanche, cette révolution a son revers. Les écrans ont envahi la vie quotidienne, y compris dans les établissements scolaires. Internet, téléphones portables et réseaux sociaux numériques sont en train de devenir de véritables prothèses des enfants et des jeunes, le substitut à la socialisation, imposant leurs séquences ultra courtes au détriment de la faculté de concentration. Les spécialistes ont beau en dénoncer les méfaits sur tous les tons,¹³ comment des parents eux-mêmes, accros à ces nouveaux maîtres de notre temps, pourraient-ils en interdire l'usage aux enfants. Ces questions devraient être à l'ordre du jour des échanges entre parents. En attendant, il faut faire cesser le paradoxe actuel où l'École semble réticente à faire pénétrer les acteurs réels de la vie sociale dans ses murs et tolère au contraire la pénétration omniprésente de ces acteurs virtuels. C'est à l'échelle des établissements scolaires que pourront s'édifier les règles, éventuellement différentes d'un contexte à l'autre, de bon usage des écrans.

** Diversifier l'offre pédagogique au sein même de l'enseignement public*

Au sein du système éducatif français il existe, et depuis longtemps, un fort courant de pédagogie active, inspiré notamment par les travaux d'Ovide Decroly, de Célestin Freinet, de Fernand Oury, de Lorenzo Milani, de Janusz Korczak, de Maria Montessori... sans compter les mouvements de jeunesse comme le scoutisme et les pédagogies d'éducation populaire. Si de nombreux enseignants du secteur public s'y intéressent et s'en inspirent dans la conduite de leur classe,¹⁴ ces méthodes sont restées en marge de la pédagogie traditionnelle faute sans doute de capacité à convenir collectivement de projets d'établissement. Les parents qui souhaitent que leur enfant s'épanouisse dans un cadre de pédagogie active doivent opter pour le secteur privé souvent plus enclin à définir et mettre en œuvre un projet d'établissement. Avec la liberté donnée aux établissements scolaires et aux territoires de choisir les méthodes les plus appropriées à leurs yeux et aux yeux des parents il deviendra possible de diversifier l'offre pédagogique au sein même de l'enseignement public.

**Former les enseignants à leur rôle premier d'éveilleurs et de pédagogues*

Avant d'être un transmetteur de connaissances spécialisées, au demeurant accessibles maintenant par diverses sources, l'enseignant est un éveilleur et un pédagogue.¹⁵ Le

13. Philippe Bihoux/Karine Mauvilly ; Le désastre de l'école numérique. Plaidoyer pour une école sans écrans.

14. L'innovation pédagogique en 20 concepts ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-3018_fr.html

15. Fiche de lecture : Grandir en humanité – Propos libres sur l'école et l'éducation ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-3006_fr.html

système finlandais, souvent cité et à juste titre, a su maintenir un statut prestigieux de l'enseignant à travers une formation réellement centrée sur ce qui est son métier véritable et sa valeur ajoutée irremplaçable.¹⁶ Le passage de la responsabilité de la formation des enseignants aux Régions permettra seul de sortir de cursus inadaptés et chacune sera invitée, dans le cadre de principes directeurs communs et en bénéficiant de la grande diversité des expériences internationales, à définir de nouveaux cursus. Ceux-ci devront faire une large place à la formation continue, à la fois obligatoire et inscrite dans le temps de travail, fondée essentiellement sur l'échange d'expériences entre pairs.

**Prendre en compte l'espace relationnel et l'hétérogénéité des publics dans le nombre d'élèves par classe*

La question du nombre d'élèves par classe revient avec régularité dans les débats sur le système éducatif et, parmi les pays de l'OCDE, la France a les classes les plus chargées. Mais tout débat général et national sur le sujet dissimule le fait évident que le problème ne se pose pas dans les mêmes termes pour des classes de niveau homogène d'enfants issus de milieux familiers de l'école et pour des classes hétérogènes où une majorité d'enfants a besoin de liens personnalisés avec l'enseignant. Le nombre d'élèves par classe ne peut de surcroît s'aborder qu'en lien avec la pédagogie adoptée par l'établissement. Si l'on veut faire de la classe un lieu de vie privilégiant expression libre, groupes de niveau et individualisation de l'apprentissage il est inévitable de réduire les effectifs, en particulier en maternelle et dans les premières années de l'école primaire. C'est bien à l'échelle des territoires qu'il faut faire le choix de la répartition des moyens humains, y compris avec la mobilisation de bénévoles en fonction des réalités sociales et des choix pédagogiques.

Échanges entre enfants, échange avec l'enseignant, niveau sonore, espace physique, aménagement de la classe, frustration de l'élève face à un enseignant qui « papillonne », place prépondérante prise par les plus évolués, les plus rapides.

** Renouveler les méthodes d'évaluation pour les mettre au diapason des objectifs poursuivis*

Les méthodes actuelles d'évaluation découlent de la conception traditionnelle de l'enseignement, pour s'assurer à tout moment que le contenu des savoirs déversés a été effectivement reçu, on n'ose pas dire assimilé tant les enfants, à la manière des mémoires d'ordinateur, excellent à effacer les messages aussitôt après en avoir accusé bonne réception. Les comparaisons internationales PISA nous ont fait faire quelques progrès en s'intéressant non plus aux connaissances elles-mêmes mais à la manière de les utiliser. Mais on en reste néanmoins aux compétences individuelles, en contradiction avec les six finalités assignées à l'éducation. Les temps d'évaluation d'ensemble devraient être espacés, l'un à l'issue de l'école primaire, l'autre à l'issue du collège. Les acquis en matière de savoir-faire et savoir-être, les compétences collectives, les aptitudes à la coopération, les réflexes démocratiques doivent faire l'objet de modalités particulières de tests « en situation ». À charge des territoires et des régions de les inventer : ils sont peut-

16. La Finlande et le système éducatif d'une société à part ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-3028_fr.html. L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2988_fr.html

être plus proches des épreuves conçues par les mouvements de jeunesse que des examens à l'ancienne.

1.5 Un système éducatif décentralisé fondé sur le principe de subsidiarité active

1.5.1 La métamorphose du système éducatif s'inscrit dans celle, plus large, de la gouvernance

Le système centralisé que nous connaissons en France est, par nature, incapable de prendre en charge les finalités du système éducatif et de recréer toutes les relations que nous venons de décrire : entre connaissance et action, entre savoirs et valeurs, entre compétences individuelles et compétences collectives, entre disciplines, entre temps scolaires et non scolaires, entre acteurs de la communauté éducative élargie. *L'expérience* des dernières décennies a amplement démontré qu'aucune réforme fondamentale ne pouvait aboutir dans le sens souhaitable sans une véritable révolution institutionnelle.

La refondation du système éducatif est partie intégrante de la refondation de la gouvernance en France. Elle repose sur le concept de gouvernance à multi-niveaux et sur ses principes fondamentaux.¹⁷

- L'art de la gouvernance est l'art de gérer les relations et l'art de concilier de façon optimale diversité et cohésion.
- Aucun défi réel de la société ne peut se gérer à un seul niveau de gouvernance et il ne s'agit plus d'attribuer à chaque niveau des compétences exclusives mais au contraire d'organiser la coopération entre les différents niveaux au service d'objectifs communs : c'est la définition de la gouvernance à multi niveaux.
- La mise en œuvre de cette gouvernance à multi-niveaux repose sur le principe de subsidiarité active selon lequel la cohésion d'ensemble est assurée par la définition de principes directeurs élaborés en commun à partir de l'expérience nationale ou internationale accumulée et reconnus comme la meilleure manière d'atteindre les finalités poursuivies, à charge pour chaque niveau de gouvernance, jusqu'au plus local, de concevoir en fonction de son contexte particulier la meilleure manière de traduire ces principes directeurs en actions pratiques.

1.5.2 Le nouveau système éducatif repose sur quatre niveaux : l'établissement, le territoire, la région, l'État

**les établissements définissent et mettent en œuvre le projet pédagogique collectif*

Les établissements scolaires doivent avoir la capacité de bâtir un projet pédagogique durable, d'organiser les relations entre les enseignants et avec les parents, de faire le lien avec les activités se déroulant hors de l'établissement. Le nouvel Établissement territorial autonome devrait inclure les cycles pré-primaire, primaire et les collèges d'un territoire. Il est placé sous l'autorité d'un conseil d'administration élargi constitué de représentants des professeurs, des parents, du ministère de l'Éducation Nationale, des collectivités territoriales. Les chefs d'établissement, désignés par leur Conseil d'administration, ont la

17. La gestion des relations entre échelles de gouvernance et le principe de subsidiarité active ; https://www.citego.org/bdf_dossier-128_fr.html

responsabilité d'associer leurs équipes et les autres acteurs de la communauté pédagogique élargie à la définition de ce projet. L'établissement aura la responsabilité du choix des profils de postes et de l'embauche de l'équipe pédagogique, professeurs, professionnels spécialisés, ainsi que de l'ensemble des personnels de l'établissement et des organismes intervenants dans le cadre de partenariats scolaires. Il apportera aux uns et aux autres si nécessaire le complément de formation permanente aux méthodes définies par le projet pédagogique.

**le territoire est l'espace d'organisation des relations entre tous les acteurs et de création d'un cadre de découverte et d'apprentissage pour les jeunes*

Le territoire entendu comme bassin de vie, espace concret de relation entre les acteurs de toutes natures, lieu d'investissement concret dans la société, réunissant les intercommunalités qui le représentent, organise la répartition des établissements et des budgets entre eux, conçoit la continuité pédagogique entre ce qui se passe dans les établissements et aux temps scolaires et ce qui se passe en dehors de ces espaces et de ces temps, notamment à l'intention des familles qui ne disposent pas du bagage culturel et des ressources leur permettant d'assurer cette continuité par elles-mêmes.

Le territoire a également un rôle décisif à jouer pour que la découverte et la compréhension de la société s'inscrive dans le processus de développement des enfants. C'est aussi par son enracinement dans un territoire et une société que l'être humain s'inscrit dans l'histoire et contribue à l'écrire.

Le quartier, en tant que tel, est une terre d'apprentissages pour l'enfant. Ses dangers, liés notamment à la circulation automobile et au fait que les voisins se connaissent parfois mal, en font une menace, réelle ou fantasmée peu importe, poussant les parents à priver leurs enfants jeunes de toute socialisation hors des murs de l'école, où les enfants peuvent apprendre à gérer le risque sans se mettre en danger. Or la porosité entre l'espace scolaire et l'espace du quartier, la possibilité offerte d'une autonomie raisonnée, à commencer par les trajets domicile école et par l'usage des espaces de récréation scolaire en dehors des heures de classe, sont des dimensions aussi importantes que l'enseignement formel. Il est urgent de repenser « la ville, le quartier, le village, voire le canton, à hauteur d'enfant ».¹⁸

** La Région est responsable de la formation des enseignants et du personnel périscolaire*

Chaque région met en place le tronc commun de formation pédagogique pour tous les enseignants, prenant en compte le meilleur des expériences françaises et étrangères, et assure leur formation permanente privilégiant l'échange direct d'expériences. Les enseignants ont le statut de fonctionnaires territoriaux.

** Le niveau national est garant des finalités du système éducatif*

Le niveau national, sur la base d'un débat démocratique associant les différentes forces vives de la nation, définit les finalités communes de développement des enfants et des jeunes de moins de seize ans, assure la redistribution du financement de l'éducation, établit les conditions d'équivalence des cursus pédagogique pour permettre la mobilité des enseignants d'une région à l'autre. Il coordonne les modalités d'évaluation conformes aux

18. « La ville à hauteur d'enfant » ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2903_fr.html

finalités de l'éducation à l'issue de chaque cycle de scolarité et participe aux échanges internationaux en vue d'harmoniser les tests internationaux d'évaluation de l'efficacité des systèmes scolaires, comme PISA, avec les nouvelles finalités du système éducatif. Ce n'est plus une fonction régaliennne assimilée à la diffusion d'un savoir éminent mais une fonction d'animation, de confrontation des expériences en vue de dégager, conformément au principe de subsidiarité active, des principes directeurs communs, à charge pour chaque région, territoire et établissement de définir les modalités concrètes de mise en œuvre de ces principes directeurs.

L'échange d'expériences joue donc un rôle central. On ne peut qu'être fasciné par la masse de travaux d'analyse existant tant sur le développement des enfants que sur la réforme du système scolaire. Ce qui manque, ce sont les expérimentateurs, ceux qui osent sortir des sentiers battus, même à leurs propres risques et cela dans tous les contextes sociaux et politiques. Et ce dont on parle peu finalement, c'est des expériences concrètes qui foisonnent de par le monde. Que savons-nous de leur pérennité, si c'est le cas, de leurs réussites, même interrompues, de leurs échecs ? À un modèle classique de diffusion de l'innovation dans les systèmes centralisés, typique du modèle français, où l'expérimentation est toujours une exception tolérée à partir de laquelle l'État prétend généraliser les expériences jugées concluantes, se substitue un système où, comme pour les enfants eux-mêmes, l'expérimentation est la règle, permettant à tous d'en tirer les leçons pour son propre contexte.

2. La formation des jeunes adultes puis tout au long de la vie

Après le temps de l'enseignement obligatoire, le système éducatif se prolonge toute la vie avec le double objectif de permettre à chaque personne de s'épanouir pleinement et de répondre aux besoins d'une société confrontée à la nécessité de se réinventer en réponse aux défis qu'elle doit relever. Ce qui nous impose un double horizon : un horizon à court terme pour répondre aux besoins urgents de la société ; un horizon à long terme correspondant à l'itinéraire de vie des nouvelles générations.

Comme pour l'enseignement obligatoire, s'impose un double impératif de continuité : celui de la *construction de la compétence de chacun tout au long de sa vie* ; celui des *ponts entre les différentes filières de formation*. D'où la volonté d'aborder le système éducatif comme un tout, sans considérer, par exemple, l'organisation de l'enseignement supérieur et l'éducation populaire comme des questions sans rapport l'une avec l'autre.

Nous examinerons donc successivement : les compétences nécessaires à l'ère de l'anthropocène ; les opportunités offertes par la révolution numérique ; la diversité et la complémentarité des parcours de formation ; la réforme de l'enseignement supérieur ; la formation permanente et les itinéraires de construction des compétences tout au long de la vie ; le renouveau de l'éducation populaire ; le programme national d'urgence pour doter les territoires des compétences nécessaires pour concevoir et conduire la transition.

2.1 Les compétences nécessaires à l'ère de l'anthropocène

Nous sommes entrés dans une ère nouvelle, celle de l'anthropocène, dans laquelle nous devons assumer pleinement le caractère irréversible, radical, des interdépendances entre les sociétés et entre l'humanité et la biosphère. Ce qui implique à la fois la reconversion intellectuelle et professionnelle d'adultes ayant été formés à la compétition économique et la spécialisation, de façon à leur permettre de s'engager en faveur de la transition vers une société durable, et la réorientation des formations des jeunes pour les préparer à conduire les formidables changements qui les attendent. Ce qui implique, quelles que soient la profession et la position dans la société, l'acquisition d'un socle de sept compétences¹⁹ :

1. *la compréhension du nouvel « état du monde » que constitue l'anthropocène*, ce qui inclut les grands processus de fonctionnement de la biosphère et les logiques sociales qui sous-tendent l'inscription de l'humanité dans la biosphère ;

2. *la compréhension des causes de cette évolution radicale du monde*, ce qui inclut une réflexion critique sur l'origine et l'inertie des systèmes conceptuels et institutionnels qui y ont conduit et que l'on a appelé ici la boussole de la première modernité ;

3. *la découverte du cadre conceptuel et des acteurs de la seconde modernité* et les conditions de leur émergence effective, en particulier les révolutions en gestation en matière de gouvernance et d'économie, avec ce que cela implique en matière de dynamique du changement ;

19. Cahier des charges d'une licence en humanités ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2985_fr.html

4. *l'exploration de l'univers technologique* en pleine transformation et des opportunités et risques que cela représente ;
5. *l'éthique de la seconde modernité* et la métamorphose de la responsabilité qui en découle ;
6. *la capacité à penser de façon systémique* et à inscrire les apports possibles des connaissances issues des différentes disciplines dans cette pensée ;
7. *l'exploration des scénarios alternatifs d'évolution de nos sociétés* : ceux, menaçants, de l'effondrement, de l'instauration de régimes autoritaires capables d'imposer les sacrifices découlant du nouvel état du monde, d'une rivalité mortifère entre ensembles régionaux tentant de s'approprier des ressources rares ; celui, plus riant d'une démocratie renouvelée qui suppose des citoyens informés, lucides, coopératifs, responsables et solidaires dont la formation est l'enjeu même du système éducatif.

Si les interdépendances entre les sociétés et avec la biosphère imposent une communauté de destin de l'humanité donc une perspective radicalement mondiale, les territoires, tous traversés par ces dynamiques planétaires, en forment un modèle réduit et sont, par excellence, les espaces où ces différentes compétences peuvent se construire et s'incarner : pour apprendre à penser globalement pour agir à la fois localement et globalement.

2.2 Opportunités et menaces de la révolution numérique

La révolution numérique modifie de façon radicale les modalités d'accès à la connaissance. Wikipédia, les cours en ligne délivrés par les meilleurs spécialistes, les réseaux sociaux numériques, la mise sur le même plan de la vérité et du mensonge, l'invasion des entreprises et des services publics par des artefacts se substituant à l'activité humaine et dont l'intelligence artificielle est le nouveau visage bouleversent les modalités de l'enseignement et la nature future des métiers avec l'effet paradoxal de montrer que la relation est l'essence même de l'activité humaine.

En matière d'enseignement, cette révolution transforme la fonction des professeurs, renforçant leur rôle d'éducateur, de maître au sens le plus fort du terme, au détriment du rôle de transmetteur d'un savoir codifié, retrouvant le sens et la noblesse du métier mais à rebours de l'évolution constatée dans l'université avec la massification des publics. Ensuite, il déplace les priorités, de l'acquisition de savoirs codifiés à leur mise en œuvre, des approches disciplinaires à leur intégration dans une vision globale, donnant la priorité aux formations en alternance qui permettent l'aller et retour entre l'acquisition de savoirs théoriques et leur mobilisation dans des situations concrètes. En troisième lieu, il met en lumière l'importance de l'échange d'expériences comme source à part entière des connaissances.

2.3 Un véritable choix de parcours de formation pour les jeunes adultes et tout au long de la vie

Penser la construction de la compétence individuelle et collective tout au long de la vie devrait relativiser les réussites initiales, au cours des vingt-cinq premières années de la vie où le capital culturel de la famille joue un rôle décisif, et offrir une plus grande diversité

d'itinéraires de vie, faire jouer un plus grand rôle aux compétences acquises, non seulement intellectuelles mais aussi sociales et professionnelles. Aujourd'hui, avec sa hiérarchie stricte, que reflète Parcoursup, entre grandes écoles, universités prestigieuses, IUT, universités moins cotées et enseignement professionnel, la France reste engoncée dans un système scolaire privilégiant la formation initiale, établissant une hiérarchie entre savoirs et savoir-faire et justifiant la place sociale et professionnelle de chacun par la capacité à maîtriser les savoirs abstraits. La crainte de voir le système éducatif inféodé aux besoins à court terme des entreprises a entretenu une coupure entre le système éducatif et le monde économique. Une approche renouvelée de la relation entre enseignement et territoire est seule en mesure de dépasser ce qui est le fruit d'une histoire.²⁰

Par opposition au système français, les systèmes suisse et allemand offrent plusieurs voies dont aucune n'est regardée avec mépris.²¹ C'est, en particulier, le cas de l'apprentissage qui peut ensuite déboucher sur une haute école technique et des métiers d'ingénieurs. Pourquoi n'a-t-il jamais été possible de s'en inspirer en France ? Notamment du fait du caractère centralisé du système éducatif. Les hautes écoles techniques sont créées en effet en général par un partenariat entre collectivités territoriales et entreprises, collant d'assez près au « système productif local » et contribuant à la création de « clusters » associant formation, recherche et production. Les campus des métiers qui commencent à se développer, notamment en Bretagne, sont de la même veine d'inspiration. Ils permettent une formation par alternance au métier, dans une relation entre le savoir scientifique, technique, l'expérimentation et la mise à l'épreuve dans l'entreprise. Ces campus comme celui de Redon continuent à se heurter aux résistances de l'Éducation Nationale, du système universitaire, et même des collectivités territoriales, toujours convaincus de la « supériorité » des savoirs établis et de leurs institutions « légitimes » sur les savoirs plus systémiques acquis au contact des réalités.

Tant que n'existeront pas ces « sorties par le haut », tant qu'elles ne seront pas reconnues elles-mêmes comme des filières d'excellence, les filières professionnelles resteront le parent pauvre du système éducatif et, malgré les déclarations répétées des responsables nationaux, l'apprentissage restera un choix par défaut.

Or, on constate d'ores et déjà qu'au sein même de l'enseignement supérieur ce sont les formations en alternance qui sont les plus attractives, tant parce qu'elles permettent une meilleure insertion professionnelle que parce qu'elles mettent les savoirs en situation, rompent avec des approches strictement disciplinaires, recréent le lien entre penser et agir. Ce qui implique aussi de reconnaître que la formation n'est pas le monopole de corps spécialisés, professeurs ou formateurs professionnels, mais est une vocation collective de la société et des organisations, contribuant à renforcer les capacités de réflexion de tous les acteurs.

20. https://www.la-fabrique.fr/wp-content/uploads/2023/07/c27_penurie-de-competences-et-reindustrialisation_web.pdf

21. La formation duale de l'Allemagne et de la Suisse : caractéristiques qui étonnent et détonnent du point de vue nord-américain ; <https://oce.uqam.ca/la-formation-duale-de-lallemagne-et-de-la-suisse-caracteristiques-qui-etonnent-et-detonnent-du-point-de-vue-nord-americain/>

Dès l'âge de 16 ans, les années post-scolarité obligatoire sont les années où les jeunes adultes, bien que mineurs légaux, ont humainement acquis la capacité d'assumer des responsabilités si le système éducatif et la société les encouragent à le faire, notamment en leur permettant de réinvestir les connaissances qu'ils acquièrent dans des projets collectifs.²² La société doit les accueillir comme « bientôt citoyens » et leur permettre de choisir et d'expérimenter leur propre voie. Le système éducatif et de formation doit leur permettre toute la vie d'entreprendre des cheminements singuliers valorisants en choisissant, selon leurs goûts et le territoire dans lequel ils vivent, des parcours de spécialisation de matières conceptuelles, d'expériences de savoir-faire professionnels. Ainsi, les lycées généraux et professionnels devront inclure de véritables services de co-tutorat dans et hors des murs, pour que les jeunes adultes ne subissent plus les années de « Passe ton bac, tu verras après », à la condition de pouvoir à tout moment de la vie reprendre des parcours de formations qualifiants.

C'est une vocation majeure des Régions, en partenariat avec leurs territoires et leur tissu économique et social, d'organiser les conditions d'un nouveau contrat social entre établissements d'enseignement et société, dès le lycée, et de structurer une offre diversifiée d'itinéraires de formation initiale, conçue comme première étape d'une formation toute la vie bénéficiant de multiples passerelles entre filières de formation.

2.4 Un nouveau contrat social entre enseignement supérieur et société

Le malaise général à l'égard du système éducatif et de formation a ses traductions symboliques : à la destruction de leurs écoles par quelques jeunes lors des émeutes de juillet 2023 fait écho, à l'autre bout du spectre scolaire, la protestation en 2022 de jeunes issus des écoles les plus prestigieuses à l'égard de la formation qu'ils y ont reçue et qui ne correspond pas, disent-ils, aux besoins de la société et aux défis qu'ils vont devoir relever.

Notre Université actuelle, autant et plus que l'École, est un héritage de l'histoire et de la première modernité. Ses grandes caractéristiques remontent au début du dix-neuvième siècle et, comme pour l'École, elle a donné naissance à des corps sociaux et à des doctrines qui sont de puissants obstacles aujourd'hui à sa métamorphose. On s'en aperçoit rapidement dès que l'on tente de la faire évoluer pour répondre au besoin urgent de préparer des professionnels capables de prendre en charge les enjeux de la transition : le cloisonnement en facultés, l'indépendance de chaque professeur et sa réticence à l'égard de tout projet collectif, la multiplicité des contraintes que subit chacun constituent autant d'obstacles à une refonte en profondeur des programmes et des méthodes.²³ Le parallèle avec l'École est là aussi frappant.

22. Voir par exemple « Éducation au développement durable et territoire local: projets éducatifs menés dans un lycée de Seine-Saint-Denis (France) » ; http://www.citego.org/bdf_fiche-document-175_fr.html ; L'école comme terrain d'expérimentation pour l'engagement des jeunes dans des expériences de développement durable à l'échelle locale, https://www.citego.org/bdf_dossier-123_fr.html ; L'ancrage territorial de l'éducation : une condition majeure de transformation des systèmes éducatifs et des territoires ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-234_fr.html

23. https://campus-transition.org/wp-content/uploads/2023/05/Rapport_Campus-de-la-Transition_CY_20230522.pdf

L'enseignement supérieur est aujourd'hui conçu comme un système national, détaché des territoires. Certes, les marchés de l'emploi des professionnels ne sont pas seulement locaux mais aussi nationaux, européens et mondiaux, impliquant des équivalences de diplôme et la mobilité des étudiants dans l'espace européen, mais cela implique-t-il pour autant un enseignement hors sol, à forte dominante disciplinaire ? Les étudiants, qui ont accès par Internet aux savoirs codifiés, peuvent-ils demeurer les consommateurs passifs et individuels d'enseignements découpés en modules et délivrés par des professeurs sans un accompagnement pédagogique approprié à chaque étudiant ? Les relations entre le monde académique et les mondes professionnels risquent-elles d'asservir les formations aux besoins à court terme de l'économie ? Les relations avec les territoires d'implantation des établissements d'enseignement supérieur vont-elles restreindre les perspectives professionnelles des étudiants ? Évidemment pas.

Inscrivons notre réflexion dans le temps long de l'histoire. *Il existait dans le passé un pacte social implicite entre les institutions et acteurs de l'enseignement supérieur et le reste de la société* : « Apportez nous votre soutien financier, laissez-nous la liberté académique d'enseigner au sein de notre discipline sous le seul regard de nos pairs et nous produirons les futurs professionnels et élites dont la société a besoin ». Ce pacte est dépassé. La dernière conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, organisée par l'Unesco en 2009, reconnaît que « confronté à la complexité des défis mondiaux actuels et futurs, l'enseignement supérieur a la responsabilité sociale de mieux nous faire comprendre des problèmes aux aspects multiples, qui comportent des dimensions sociales, économiques, scientifiques et culturelles et d'améliorer notre aptitude à y faire face [...] et, pour ce faire, les établissements d'enseignement supérieur, grâce à leurs fonctions essentielles remplies dans le contexte de l'autonomie institutionnelle et de la liberté académique, devraient renforcer leur orientation interdisciplinaire et promouvoir une réflexion critique et une citoyenneté active [...], non seulement transmettre des compétences solides pour le monde actuel et à venir mais former des citoyens responsables ».

L'UNESCO ménage la chèvre et le chou, continuant à défendre l'autonomie des institutions et la liberté académique, deux conquêtes historiques qu'elle ne veut surtout pas perdre, tout en invitant « l'enseignement supérieur », entité abstraite n'engageant la responsabilité de personne, à se mettre au service des nouveaux défis de la société. Cette timidité n'est plus de saison. *Il faut sauter le pas et tracer les grandes lignes du nouveau contrat entre enseignement supérieur et société*. Un contrat qui assume pleinement les enjeux de l'éducation à l'ère de l'anthropocène et à l'ère d'Internet et de l'intelligence artificielle, qui reconnaît la responsabilité éminente et collective des établissements pour l'acquisition des compétences interdisciplinaires nécessaires à tous les étudiants, qui ancre la formation des futurs professionnels dans la réalité sociale, économique, civique, écologique des territoires dans laquelle les établissements d'enseignement sont physiquement inscrits. Toujours cette idée de penser localement pour agir localement et globalement.

Ce nouveau pacte social repose sur la reconnaissance de la responsabilité éminente des institutions d'enseignement supérieur vis à vis de la société, contrepartie du soutien qu'elles en reçoivent.²⁴ Il implique plusieurs orientations majeures :

- comme pour les établissements scolaires des premiers cycles, *une capacité à définir un projet collectif de chaque université* dans lequel s'inscrit l'ensemble du corps enseignant ;
- *l'identification des besoins de la société locale* en professionnels de la conduite de la transition et la mise en place de formations pour y répondre ;
- *la création d'un tronc commun à toutes les formations*, véritable « licence en humanités » du vingt et unième siècle, correspondant à l'acquisition par tous du socle des sept compétences des citoyens à l'ère de l'anthropocène et d'internet, tel que définies plus haut ;
- *la participation conjointe des différentes formations disciplinaires à des projets territoriaux* concrets, véritable mise en pratique de l'interdisciplinarité et de la relation entre connaissance et action ;
- *le développement de recherches participatives* en partenariat avec des acteurs du territoire, permettant à la fois la découverte de la coopération entre acteurs et la diversité des sources de savoir mobilisables ;
- *un service civique territorial des étudiants* pour accompagner les élèves plus jeunes en difficulté ou les formations tout au long de la vie ;
- *un renouvellement des pratiques pédagogiques* pour revaloriser la fonction d'accompagnement des enseignants et créer des espaces de réflexion critique et de débat contribuant à la formation démocratique et citoyenne des étudiants.

2.5. La formation tout au long de la vie

Les premières lois sur le droit à la formation permanente ont plus de cinquante ans et ce droit n'a cessé d'être réaffirmé depuis. La réalité hélas est cruelle et les études comparatives de l'OCDE nous obligent à la regarder en face.²⁵ Dans tous les pays membres, on constate que plus les gens sont formés et plus ils continuent à se former, creusant au fil du temps le fossé entre classes sociales, même si quelques pays, ceux d'ailleurs qui ont la formation initiale la plus efficace, parviennent à rompre le cercle vicieux. Et la France fait partie du peloton de queue en termes de part de la population effectivement engagée dans la formation permanente.

Les gouvernements en sont conscients, comme l'atteste la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel qui, avec la généralisation du Compte personnel de formation (CPF), fait passer d'une vision segmentée des formations à la reconnaissance d'un parcours pédagogique sur la longue durée. Ce compte, dont le succès a été éclatant, avec 3,5 millions de personnes en 2022, repose sur l'obligation pour

24. Charte des universités responsables et solidaires ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2984_fr.html

25. La formation continue « reste un parent pauvre en France », (Regards sur l'éducation 2014, OCDE) ; <https://www.aefinfo.fr/depeche/486397-la-formation-continue-reste-un-parent-pauvre-en-france-regards-sur-l-education-2014-ocde>

les entreprises de cotiser au fonds de formation, permettant aux salariés d'exercer leur droit à la formation sur le temps de travail. Les demandeurs d'emploi en bénéficient aussi grâce à l'assurance chômage. Cette conception globale du parcours de formation inscrit la formation initiale elle-même dans le projet global de construction d'une société de compétences. Elle reconnaît aussi la validation des acquis de l'expérience incluant le développement de l'apprentissage, un pont entre systèmes de formation et entreprises, avec la pleine reconnaissance de la formation en situation de travail.²⁶

Cet appel d'air considérable a certes, dans un premier temps, créé des effets d'aubaine pour les organismes de formation et susciter un foisonnement de formateurs indépendants capables de concevoir des formations sur-mesure, ce qui est un atout. Des normes de qualité s'imposent progressivement. La généralisation d'Internet fait évoluer le rôle du formateur qui passe de la délivrance de savoirs à une fonction d'accompagnateur de la réflexion de l'apprenant. Tout cela appelle un effort collectif de redéfinition de l'ingénierie pédagogique qui va de la transmission des connaissances nécessaires à l'ère de l'anthropocène à l'évolution du travail.

On ne comblera pas en un jour le fossé qui existait entre systèmes de formation et entreprises. Celles-ci doivent être considérées non seulement comme le débouché des gens formés mais aussi comme une source essentielle de formation. Une contradiction demeure entre la volonté de soumettre la multitude des formations à des critères de qualité et le risque que ces critères renvoient, au rebours des intentions de la loi, à la conception ancienne, modulaire, des formations. Le périmètre toujours limité à l'ici et maintenant de la commande des donneurs d'ordre et la rémunération « à l'acte d'animation » des formateurs ne leur permet pas d'engager une réelle transformation de leur expertise et de leurs pratiques en les situant dans une perspective globale de formation des apprenants prenant en compte d'où ils viennent et vers où ils vont.

En complément du « passeport de compétences » de niveau national qui reflète la volonté de construire les compétences tout au long de la vie, c'est bien à l'échelle des territoires qu'il faut inscrire la concertation entre la société, les organismes de formation et les entreprises ou administrations. C'est à ce niveau que l'on peut encourager les entreprises à assumer leur propre rôle dans la formation, dans le cadre des situations de travail, promouvoir l'intervention d'experts enracinés dans une pratique professionnelle et susciter une réflexion conjointe de tous les acteurs sur l'évolution des métiers.

Traditionnellement, la formation tout au long de la vie prenait fin avec la retraite. Néanmoins s'est manifestée, au fur et à mesure que notre société vieillit et que le temps de la retraite s'allonge, une demande de formation de la part des retraités, à laquelle a répondu le développement des universités du troisième âge, des universités intergénérationnelles privilégiant souvent une offre culturelle et d'épanouissement personnel. Sans doute est-il temps d'ouvrir de nouvelles perspectives, plus orientées vers les besoins de la société, des formations à l'intention des « retraités professionnels » pour reprendre l'heureuse expression de Pierre Caro. Les « seniors » disposant de vingt à trente ans de retraite en bonne santé intellectuelle et physique ne sont plus une exception.

26. Formation et transitions professionnelles ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-2980_fr.html

La plupart des municipalités et des associations ne fonctionneraient d'ailleurs pas sans eux. Comment notre société pourrait-elle se passer de leurs apports et de leurs compétences, au-delà du cadre de la famille élargie où ils jouent un rôle souvent essentiel d'appui à leurs enfants et petits-enfants, au moment où il est si essentiel de prendre soin et de la société et de la planète ? Comment ne pas voir que l'isolement social dont souffrent beaucoup de retraités trouverait aussi une réponse à travers des formations collectives d'un nouveau genre et l'implication de ses bénéficiaires dans des fonctions, y compris éducatives, au service de la société ? C'est une fois encore au niveau des territoires, espace de socialisation et de rencontre entre une offre de formation, des disponibilités individuelles et collectives et des besoins à satisfaire, que peut s'organiser la formation de nos millions de « retraités professionnels » potentiels.

2.6 Le renouveau de l'éducation populaire

Il existe en France une longue tradition d'éducation dite « populaire », née aussi bien des mouvements de jeunesse que du souci d'aider à la formation et l'émancipation des personnes en bas de l'échelle sociale. C'est d'ailleurs en son sein que se sont développées les pédagogies dites « actives ». Après une éclipse au profit de modalités plus formelles et plus consuméristes de réponse individuelle aux besoins, elles sont aujourd'hui appelées à un profond renouveau. En rompant avec la délivrance de savoirs sur un mode descendant, de l'enseignant à l'enseigné, et où se conforte une idéologie du progrès par le savoir (académique) la science (surplombante) et la technique centrée implicitement sur la croissance économique, l'éducation populaire préfigure ce dont nous avons besoin aujourd'hui : le développement de la capacité *collective* d'une société en permanente évolution à faire face à des défis nouveaux.²⁷

Le terme « collective » est ici essentiel. Ce renouveau de l'éducation populaire, pensée à l'échelle des territoires, fait écho à la recommandation d'un de ses illustres ancêtres, Comenius²⁸ : « *Quiconque ne souhaite pas dans son for intérieur que toute l'humanité se porte bien (et il suffirait aujourd'hui d'inclure la biosphère dans l'humanité), de fait la maltraite ! Car il n'est même pas un bon ami pour lui-même celui qui souhaite vivre en bonne santé parmi les malades, comme un sage parmi les idiots, comme un juste parmi les méchants ou comme un homme heureux parmi les malheureux* ».

L'enracinement dans un territoire de la formation tout au long de la vie implique, non de renoncer à toute formation visant à permettre les promotions individuelles ou une reconversion professionnelle, mais d'y introduire un complément essentiel, le développement des compétences personnelles et collectives au service d'une démocratie vivante et d'une société en évolution.

Première étape, *le passage des savoirs aux compétences*, par des mises en situation au cours de laquelle la personne concernée mobilise son potentiel et les ressources à sa disposition : apprentissages individuels ou collectifs mais permettant toujours à chacun de

27. L'éducation et la formation tout au long de la vie et une vision de l'éducation populaire de demain ! (Synthèse des réflexions du groupe de travail dédié à ce thème).

28. Comenius, 1592-1670, est un philosophe, grammairien et pédagogue morave. Membre du mouvement protestant des Frères tchèques, il s'occupa toute sa vie de perfectionner les méthodes d'instruction.

construire son propre cheminement. Ce qui implique : de mettre sur le même plan savoirs formels et « savoirs buissonniers » forgés au fil d'expériences singulières ; de dépasser l'opposition entre détenteurs de compétences et formateurs, créant une continuité avec l'échange de savoirs ; de revaloriser les relations de maître à compagnon.

Seconde étape, *le passage au collectif*. Les compétences partagées sont des *biens qui se multiplient en se partageant*. Elles forment un « commun » échappant radicalement à des logiques de marché. Elles sont le fruit de dynamiques apprenantes centrées sur l'élaboration de visées communes et leur mise en œuvre. C'est ce que résume l'idée de « pouvoir d'agir », qui entraîne l'ensemble des acteurs dans des dynamiques de transformation à la fois locales et globales, où chacun peut devenir à la fois acteur et auteur de la société actuelle, inventeur de celle de demain.

Cette dynamique de formation tout au long de la vie, formation à l'échange pacifique fondement de la démocratie et à la coopération autour de projet commun, constitue dans la durée *le capital immatériel* des territoires, décisif notamment pour faire face à des crises. Ce capital immatériel est fait de la présence, sur un même territoire, de quatre, voire cinq, générations, sensibles à des aspirations de vie différentes.

Un réseau comme le Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs^{®29} symbolise bien, comme l'illustre son nom, ce renouveau de l'éducation populaire. Quels en sont les signes distinctifs ? :

- elle articule apprentissages à la socialisation, vivre et faire ensemble, et apprentissages de la démocratie ;
- elle met l'accent sur la coopération, la mutualisation des savoirs, des savoir-faire et des expériences et sur la réciprocité ;
- elle reconnaît la singularité de chacun, son histoire, ses connaissances et compétences ;
- elle affirme la légitimité de chacun à penser et agir, à désirer et à s'engager, la diversité y est vue comme une richesse ;
- elle repose sur une éthique de la responsabilité et de la reconnaissance mutuelle ;
- elle promeut un aller et retour entre action et réflexion : l'insistance mise sur l'action ne doit pas escamoter la nécessité de donner à chacun la possibilité de réfléchir et de prendre de l'altitude.
- il n'y a pas des « sachant » d'un côté et des « non-sachant » de l'autre. Ce qui s'échange ce n'est pas seulement du savoir c'est aussi une autre façon de penser, un autre regard sur notre société.

L'idée de « territoire apprenant » résume ces différentes dimensions : un espace où l'on apprend les uns des autres ; un espace singulier auquel on se sent appartenir; une

29. Créés à Orly en 1971 par Claire et Marc Héber-Suffrin, les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs[®] (RERS) sont des réseaux de personnes dont les membres s'échangent entre eux des savoirs et des savoir-faire. Il existe plusieurs centaines de ces Réseaux en France, réunis dans un Mouvement pédagogique et citoyen. Voir bibliographie, citego.org

capacité collective à apprendre et un commun de la connaissance qui permettent au territoire d'être acteur de son devenir et de l'évolution de la société dans son ensemble.

2.7 Un programme national d'urgence : doter les territoires des compétences collectives nécessaires pour concevoir et conduire la transition

Les différentes stratégies qui viennent d'être décrites s'inscrivent dans la longue durée, reposent sur un programme de réforme ambitieux qui suscitera bien des oppositions et nécessite un grand débat démocratique. Mais la situation de crise est telle que ce programme doit être complété d'un programme plus modeste, visant un horizon plus court pour répondre aux besoins des territoires en ressources humaines et compétences d'un nouveau type. Ce programme d'urgence, résolument national par sa portée mais fondé sur des actions définies au niveau des territoires, pourra comporter trois volets : doter les collectivités territoriale d'une capacité à piloter la transition ; construire les capacités locales de mise en œuvre de la transition énergétique ; doter le tissu économique local de capacités de réflexion et d'action pour transformer les filières.

Doter les collectivités territoriale d'une capacité à piloter la transition

Existent dans tous les territoires des initiatives relevant du développement durable : bilan énergétique de la collectivité, quartiers à énergie positive, promotion de la mobilité douce, politique de réhabilitation énergétique des logements, développement de l'énergie renouvelable, économie circulaire, etc. Par contre, rares encore sont les territoires dotés d'une stratégie globale et multi-acteurs de transition. De surcroît, même s'il prétend le contraire, l'État, qui privilégie l'approche par projet et qui attend des territoires qu'ils mettent en œuvre des politiques définies à Paris, ne les y aide pas, réservant son appui à l'ingénierie territoriale à cette mise en œuvre.

Sans des équipes permanentes d'experts disposant au sein des collectivités locales d'un statut solide et des moyens d'investigation, de proposition et d'évaluation adéquats, placés directement aux côtés de l'exécutif, et sans un réseau national et européen de ces équipes pour confronter et valoriser les expériences dans la durée, le fossé actuel entre la potentialité des territoires et la réalité de leur fonctionnement restera béant. *Chaque bassin de vie devrait disposer, en co-financement par les collectivités et l'État, d'une « Agence œconomique territoriale »³⁰ amenée à évaluer l'empreinte écologique de la société locale dans toutes ses composantes, à documenter le métabolisme des territoires, à organiser la gestion des biens communs comme l'eau, les sols, la biodiversité, à construire et valoriser le capital immatériel des territoires, à faire coopérer les acteurs unis par un projet commun, à monter les dossiers de cofinancement avec l'État et avec l'Union européenne.*

Cela implique de combiner trois types d'action : la redistribution entre les territoires des ressources humaines actuellement centralisées dans des Agences d'État ; un programme dédié de formation permanente au sein du CNFPT et en particulier de l'INET, fondé sur un cycle triennal de formation en alternance ; des mastères régionaux de conduite de la transition territoriale.

30. Doter les territoires d'outils adaptés de connaissance et d'action: le concept d'Agence œconomique territoriale ; https://www.citego.org/bdf_fiche-document-109_fr.html

Construire les capacités locales de mise en œuvre de la transition énergétique

Le fossé entre le discours et la réalité, en matière de transition écologique, tient à un certain nombre de verrous qui créent un cercle vicieux de l'impuissance entre prise de conscience insuffisante, faible rentabilité des projets, financement insuffisant ou difficile à mobiliser, manque d'habitude de faire travailler ensemble des acteurs publics, privés et associatifs, manque de personnel qualifié pour concevoir et conduire les projets, par exemple en matière de rénovation lourde de l'habitat ou de reconversion du système agro-alimentaire territorial. La formation ne peut pas tout. La rentabilité des projets est cruciale et dépendante de l'évolution de la politique énergétique. Il faut résolument anticiper sur une réforme politique visant à la réduction de l'empreinte écologique des territoires de 6 % par an, car c'est la seule solution pour respecter nos engagements internationaux. Dans cette hypothèse, de très nombreux projets deviendront indispensables et hautement rentables et l'absence de personnel formé deviendrait le blocage essentiel. Sur ces bases chaque territoire sera invité à identifier les besoins en personnel qualifié et les ressources de formation seront organisées à l'échelle régionale pour répondre à ces besoins ; ils ne se limitent pas à des compétences techniques et s'étendent à la capacité à organiser la concertation entre acteurs autour de projets communs.

Doter le tissu économique local de capacités de réflexion et d'action pour transformer les filières

Longtemps les services en charge de promouvoir le développement durable au sein des entreprises ont été plus proches de la politique de communication que de la définition des stratégies. Les choses changent progressivement, notamment sous l'effet de la réglementation qui impose de recruter des cadres chargés de veiller à la mise en conformité avec celle-ci, ce que les anglo-saxons appellent des « compliance officers ». Mais si l'on anticipe là aussi une politique de réduction annuelle de l'empreinte écologique des territoires, donc des consommations et des services publics, un avantage comparatif ira aux filières qui sauront se décarboner rapidement, soit par une optimisation des process soit par le développement d'une politique de fonctionnalité (remplacement d'un bien par un service), soit par une reterritorialisation des filières. Ce qui supposera que les entreprises disposent des professionnels capables de concevoir et mettre en œuvre de telles innovations.

Conclusion

Individu et société, deux faces inséparables du système éducatif : permettre à chacun de bâtir sa vie et de l'enrichir jusqu'à la fin, de lui donner un sens ; construire une société plurielle, responsable et solidaire, une société démocratique enrichie du dialogue entre tous et capable de relever les grands défis communs à la France et à l'humanité.

Ces deux faces de l'éducation, individu et société, ont été présentes dès le début de l'École publique mais appellent aujourd'hui une approche radicalement nouvelle car la société, en un siècle et demi, a elle-même radicalement changé ; cette approche doit être inspirée par la boussole de la seconde modernité qui nous invite, dans tous les domaines, à construire ou reconstruire la relation, à rebours d'une première modernité qui a tiré son efficacité opérationnelle de la spécialisation et de la séparation.

Le système éducatif à rebâtir doit privilégier deux continuités, celle des itinéraires de formation et celle de l'inscription du système éducatif dans la cité. Continuité d'abord des itinéraires de formation : de la naissance à la fin de la scolarité obligatoire, entre les différentes filières de la formation professionnelle puis avec la formation tout au long de la vie, permettant à chacun, à l'image des passeports de compétences, de construire, brique par brique, l'édifice des compétences acquises à travers l'enseignement tout autant qu'à travers l'expérience. Inscription, ensuite, du système éducatif dans la cité, faisant la synthèse des savoirs dispensés par des institutions de formation et des savoirs nés de l'expérience et de l'engagement dans la cité.

Peut-on y parvenir par touches successives, en multipliant les innovations à l'intérieur du système centralisé tel que nous le connaissons aujourd'hui, en suscitant de multiples concertations entre les acteurs régionaux et locaux ? Nous ne le pensons pas. L'ampleur de la crise du système est telle, la multiplication des directives nationales révèle un tel affolement institutionnel que nous devons repartir sur des bases totalement nouvelles, en mettant le territoire au centre du nouveau dispositif. Il ne s'agit pas de se priver des compétences, des expériences, des infrastructures accumulées au fil du temps et qui sont toutes précieuses mais, constatant que dans la configuration institutionnelle actuelle elles ne répondent plus aux besoins des personnes et des sociétés, il faut les réagencer en une configuration nouvelle.

Ce qui est aujourd'hui marginal, le territoire, devient central, ce qui est aujourd'hui central, le niveau national change de rôle et de nature, devenant un moyen de partage des expériences et d'élaboration des leçons communes qui en découlent.

Oui, faisons confiance à la créativité collective, à la possibilité, pour les personnes comme pour les institutions, d'apprendre les unes des autres, à la capacité de conjuguer unité et diversité.

Osons la démocratie.

Osons les territoires.