

Réformer l'éducation

Introduction

Reforming education. Introduction

Reformar la educación. Introducción

Jean-Marie De Ketele



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/9272>

DOI : [10.4000/ries.9272](https://doi.org/10.4000/ries.9272)

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2020

Pagination : 13-22

ISBN : 978-2-85420-626-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Marie De Ketele, « Réformer l'éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 28 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9272> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9272>

© Tous droits réservés

Réformer l'éducation

Introduction

Jean-Marie De Ketele

Université catholique de Louvain

La *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (RIES) s'intéresse aux systèmes éducatifs, dans une perspective comparative. Elle organise périodiquement des colloques internationaux qui réunissent des experts, des décideurs et des chercheurs de nombreux pays, afin de tirer les leçons de cette diversité et de repérer les questions communes. Chaque colloque international donne lieu à un numéro thématique quelques mois plus tard :

- 7-9 avril 2005 : « Mieux comprendre l'école de demain. Dix années d'éducation dans le monde » ; « L'éducation dans le monde » (RIES n° 40, décembre 2005)
- 12-14 mars 2009 : « Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation » ; « Un seul monde, une seule école ? » (RIES n° 52, décembre 2009)
- 12-14 juin 2014 : « L'éducation en Asie : quels enjeux mondiaux ? » ; « L'éducation en Asie » (RIES n° 68, avril 2015)

Si, entre 2005 et 2014, les systèmes éducatifs ont vu la montée en puissance de la globalisation, des évaluations internationales et des systèmes éducatifs asiatiques, ils assistent depuis lors à une accélération du développement de nombreux phénomènes (technologies, mobilité, exodes climatiques, économiques ou politiques, pressions exercées par des organisations supranationales, par des ONG, par le marché ou par des instances philosophiques ou religieuses, montée en puissance de « l'école de l'ombre ») et, en conséquence, à des tensions entre tradition et modernité, entre repli communautaire et ouverture à la diversité, entre les fonctions éducatives de l'école et celles requises par l'évolution de la société, entre zones (régions supranationales, pays, régions du pays, quartiers) favorisées et défavorisées, entre bien privé et bien commun... Pour y faire face, les autorités politiques et éducatives tentent de réformer les systèmes en place, dont le système éducatif censé former les acteurs du monde de demain.

Il était donc logique que la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* choisisse comme thème de son quatrième colloque international (12-14 juin 2019) « les conditions de réussite des réformes en éducation ». En provenance de toutes les régions du monde, les 60 experts intervenants ont partagé leur expérience (avec notamment 26 études de cas¹) et leurs analyses à travers trois grands axes de questionnement.

1. Les études de cas sont disponibles en ligne sur : [<https://journals.openedition.org/ries/6658>]

1. *Une réflexion sur le sens* : la question du sens donné à la réussite de la politique éducative affichée par un pays, dans sa double acception de direction à donner aux actes mais aussi de valeur éthique de ces derniers, est celle des critères prioritaires (l'accès au système éducatif et à ses différents niveaux ; l'efficacité ; l'équité ; l'impact du curriculum prescrit ou caché sur le développement des acteurs du système éducatif ; la pertinence).

2. *La chaîne des actes* : la question du sens est mise en relation avec la chaîne des actes posés (les décisions prises et leurs mises en œuvre effectives) par le système éducatif sur des éléments aussi importants que : le caractère systémique et intégré de la politique éducative ; les ressources (logistiques, financières et humaines) libérées ; les curriculums et les modes de diffusion ; la gouvernance et le pilotage (aux niveaux national, intermédiaire et local). Il s'agit là de mettre en évidence la cohérence de ces aspects dans l'espace et dans le temps, l'adéquation de leur contextualisation et leur impact sur l'engagement et les compétences professionnelles des acteurs locaux.

3. *Le système d'information pour gérer le système éducatif* : l'existence de données pertinentes en termes d'indicateurs fiables, récoltées et exploitables aux moments opportuns, apparaît comme un outil indispensable pour poser un diagnostic de l'état d'un système éducatif, pour fonder une politique éducative à court et à long terme, pour piloter étape par étape le système, pour en valider les effets. La question du sens de la réussite, à travers la politique affichée des effets recherchés et la chaîne des actes posés, amène ainsi à s'interroger sur le système d'information pour gérer le système éducatif : existence explicite, contenu et pertinence, mise à jour et localisations, traitements qu'il permet, utilisations qui en sont faites, institutions et acteurs qui en bénéficient. Parmi les questions soulevées, l'une d'elles semble essentielle : en quoi la gestion des données sert-elle efficacement et à temps les acteurs clés du système éducatif ?

Grâce à ce triple questionnement et à l'approche comparatiste, le colloque a tenté de dégager des leviers contextualisés pour l'action. Ils seront, pour l'essentiel, rappelés dans la première partie de la conclusion finale de ce numéro.

Pendant, ce numéro, « *Réformer l'éducation* », a une autre ambition que d'être une simple synthèse du colloque : il a été demandé aux auteurs de se positionner autant que possible à l'horizon 2030, voire au-delà, pour penser ce que devrait être, à leurs yeux, un processus de réforme réussie. À partir de ces contributions pourra être tentée, dans la deuxième partie de la conclusion, une modélisation (en termes de pistes articulées et non de prescriptions) de ce que pourraient être les processus de réforme dans des contextes certes très différenciés.

Les contributions des auteurs sont organisées selon un raisonnement qui pose successivement trois grands types de questions :

- Quelles questions préalables faut-il se poser quand il s'agit de concevoir, d'implanter et d'évaluer un processus dit de « réforme » ? On se doute bien que ce terme n'est pas sans poser quelques difficultés d'interprétation.
- Quelles conditions de réussite se retrouvent inmanquablement dans tout processus de réforme ? Acceptabilité et mobilisation des acteurs, nouveaux éclairages, pertinence des financements, concilier équité et qualité, besoin d'évaluer plus en profondeur la qualité, articuler les gouvernances sont au cœur de tout processus de réforme.

- Quelles perspectives sont déclinées par les experts et par les organisations internationales pour penser les systèmes éducatifs à l'horizon 2030 ? Que ce soient la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, l'Unesco, l'OCDE, la Confemen, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Institut des futurs africains, le ministère français, toutes ces institutions, avec leurs spécificités propres, tournent leur regard vers l'avenir et mobilisent leurs experts.

QUELLES QUESTIONS PRÉALABLES SE POSER ?

Cette entrée dans ce monde en pleine accélération amène Antonio Novoa à remettre en question tout autant les réformes que l'école, car il constate que ce ne sont pas les réformes qui changent l'école, mais celle-ci qui change les réformes, en prenant ce qui lui convient et en détournant ce qui nuit à sa stabilité. Faut-il donc se résigner à une école figée dans sa forme scolaire ? Ou, au contraire, vouloir la mort d'une école inadaptée et incapable de changer ? Ou sortir l'école de sa chrysalide et la laisser s'ouvrir sur d'autres lieux, d'autres opportunités d'apprendre, de nouvelles formes d'engagement pour un bien commun ? Abandonnons, dit-il, le concept de réforme compris de façon réductrice comme changement prescrit par la politique publique ou, de façon encore plus simpliste, comme programme d'action intergouvernemental. Ouvrons-le au contraire pour désigner aussi et surtout une appropriation (y compris les détournements) par les différents acteurs de la société (pas seulement de l'école) de ce qui donne sens à l'action, à l'engagement et à la chaîne des actes pour produire une plus-value en faveur d'un bien commun.

Le questionnement, au départ pessimiste, d'A. Novoa est poursuivi par Xavier Pons, qui, honnêtement, nous avertit que la sociologie, sa discipline, pose habituellement un regard critique qui désenchant le réel et peine à produire un discours positif. Et c'est bien le cas dans les trois premiers développements qu'il nous présente. En effet, la sociologie de l'action publique montre que le sens d'une « réforme réussie » n'est pas le même pour le professionnel de la politique, le cadre intermédiaire et l'acteur de terrain ou les familles, le temps et les enjeux des uns et des autres n'étant pas du même ordre. Deuxièmement, il n'existe pas un modèle unique de réforme éducative ; toute réforme s'inscrit dans une vision plus ou moins clairement affichée (centralisée, décentralisée, *top-down*, *bottom-up*, systémique, etc.), chargée au plan idéologique, et qui ne voyage pas facilement d'un contexte à l'autre, ni dans l'espace, ni dans le temps. Troisièmement, l'incrémentalisme pragmatique, cette « politique des petits pas », pourrait apparaître comme un modèle qui vient répondre aux objections énoncées ci-avant. Selon Pons, il n'en est rien, car si ce modèle présente des avantages évidents (une dépolitisation plus aisée, une évolution au gré des rapports de force, des coordinations plus souples), il véhiculerait avec lui des effets pervers liée au bricolage d'éléments disparates, difficilement articulables et aux effets encore plus difficilement évaluables, le tout créant un sentiment d'opacité. Faut-il pour autant rester dans le désenchantement ? Ou faut-il modestement se dire qu'une réforme éducative est déjà réussie lorsqu'elle est le fruit d'une action publique

qui a permis de réduire au moins partiellement les effets indésirables et aux acteurs (du moins un nombre significatif d'entre eux) de se coordonner et de se professionnaliser, pour tenter d'atteindre des objectifs communs ?

Avec la dernière contribution de cette première partie, Mamadou Ndoye, expert international et ancien ministre de l'alphabétisation, de l'enseignement de base et des langues nationales du Sénégal, nous invite à sortir de nos visions étriquées et à développer une pensée universaliste, articulant espace (la diversité des contextes) et temps (l'horloge n'est pas la même selon les lieux). Ceci signifie que l'opportunité et la pertinence d'une réforme dépendent de l'étape de développement du système dans sa globalité, de ses capacités et ressources disponibles pour se réformer, et donc du temps nécessaire pour produire une étape du changement. M. Ndoye distingue donc, selon les étapes de développement, (i) trois types d'attentes prioritaires de changement (amélioration de l'accès à l'éducation ; amélioration de la qualité des résultats de l'éducation ; transformation pour un nouveau projet de société), (ii) ce qui amène à agir prioritairement sur trois types de levier principal (les intrants ou ressources humaines et matérielles ; les éléments du dispositif qui améliorent les processus d'enseignement-apprentissage ; le système lui-même dans sa globalité), (iii) et aboutit à trois types de réforme étalées dans le temps long (de type additif/quantitatif ; de type correctif/adaptatif ; de type refondateur/transformationnel). Pour Mamadou Ndoye, il n'est pas question de se laisser aller au désenchantement. Les besoins et les attentes sont trop importants. Toutes les composantes de la société doivent se mobiliser en faveur d'un tel développement spiralaire. C'est là une vision universaliste du futur.

QUELLES CONDITIONS POUR RÉUSSIR LES RÉFORMES EN ÉDUCATION ?

Les conditions pour réussir les réformes en éducation sont nombreuses. Ce n'est pas leur énumération qui importe mais leur articulation, comme nous tenterons de le faire en conclusion de ce numéro. À la lumière des résultats des ateliers du colloque international, leurs animateurs nous rappellent qu'une attention particulière doit être accordée à certains aspects des réformes, si l'on veut penser les systèmes éducatifs à l'horizon 2030.

Réformer un système éducatif est une opération éminemment politique et s'inscrit toujours dans un contexte particulier, nous dit Jean-Michel Blanquer, avec son regard de ministre de l'éducation et de la jeunesse en France, pays d'où sont issues de grandes figures de l'éducation (RIES, n° 79) mais qui présente actuellement de grandes disparités, qu'il importe de corriger. Si réformer est une nécessité, c'est avant tout une question de politique publique et celle-ci une question d'intelligence collective, c'est-à-dire de partage de sens, qui peut s'appuyer sur les apports de la science, sur l'utilisation de la comparaison internationale, sur l'expérimentation et l'évaluation, sur la saisie des opportunités que nous offre l'entrée dans une nouvelle civilisation. La démarche, dit Jean-Michel Blanquer, doit s'inscrire dans une anthropologie résolument humaniste, celle de la perfectibilité intellectuelle et morale de l'Homme, en donnant des racines aux enfants tout autant qu'en leur donnant des ailes.

S'il n'est plus à démontrer que la réussite d'une réforme nécessite l'appropriation de celle-ci par les acteurs de terrain, le sociologue Jose Weinstein, ancien vice-ministre de l'éducation du Chili, attire notre attention sur le rôle que les syndicats peuvent y jouer, et cela différenciellement selon que le syndicat est unique (et parle donc d'une même voix) ou multiple (les objets de revendication ou de soutien peuvent alors diverger). Partant du constat qu'aucune transformation importante et durable du système éducatif ne peut se faire si le syndicalisme est perçu et se pose comme adversaire, l'auteur identifie cinq aspects à travailler avec ce dernier dans le processus de conception et d'implantation d'une réforme. Ces cinq conditions sont : la participation, le caractère prioritaire, la faisabilité, le positionnement comme véritable association professionnelle et les valeurs.

Penser l'avenir sans prendre en compte le rôle que les femmes ont à jouer devient progressivement impensable, non seulement pour des raisons d'équité et de justice sociale, mais aussi pour des raisons plus terre à terre. Ainsi, en s'appuyant sur des rapports internationaux, le professeur Patrick Rayou nous rappelle que la richesse du capital humain pourrait augmenter de près de 22 % à l'échelle mondiale, si les revenus des femmes étaient égaux à ceux des hommes. « La femme est l'avenir de l'homme », comme le proclame le poète Aragon. Faire réussir les filles à des niveaux élevés de la scolarisation est un enjeu capital. Si des avancées sont observées dans ce sens, l'imaginaire quant à la place et au rôle des filles et des femmes reste un obstacle particulièrement difficile à surmonter, mais que les réformes doivent affronter.

Personne ne remet en question le financement comme l'un des aspects importants de toute réforme, car non seulement il est l'un des aspects de la chaîne des actes, mais il conditionne en outre en partie le bon fonctionnement de celle-ci. Ce constat amène l'économiste de l'éducation Thierry Chevallier et l'inspecteur général Yannick Tenne à distinguer des réformes dont l'objet est de changer le mode de financement (comme passer de la centralisation à la décentralisation ou le mouvement inverse) et des réformes dont l'objet n'est pas le financement mais où celui-ci conditionne la réussite de celles-là. En s'appuyant sur des études de cas, les auteurs s'étonnent du peu d'attention porté à l'évaluation des effets des financements attribués, à l'absence de suivi et à l'imprécision des flux financiers, à l'absence de vision à long terme des conséquences des financements engagés.

Les évaluations internationales ont mis en évidence sur la place publique des différences importantes entre les pays sur la façon de concilier qualité et équité ; elles montrent aussi que certains pays ont réussi de façon relativement stable à opérer cette alliance. Le colloque international de juin 2019 a montré, à travers les études de cas, que le problème et les solutions ne résidaient pas seulement au niveau national, mais se posaient aussi crucialement au niveau local. La professeure Elisabeth Bautier et l'expert Jacques Marchand le montrent à partir de quatre études de cas conduites dans des contextes très différents : au Maroc, avec des enfants non scolarisés ou en voie de déscolarisation ; en Catalogne, confrontée à une forte vague d'immigration ; au Nouveau-Brunswick, avec des enfants des peuples premiers ; en Côte d'Ivoire, avec l'initiative des collèges de proximité en zone rurale. Dans ces contextes très différents, c'est par la mobilisation d'acteurs locaux (personnes et institutions) que les problèmes ont été pris en charge au départ, avant d'être reconnus et soutenus par les

autorités. Il est également montré qu'au sein d'un même pays, des contextes sont à des étapes de développement différentes et nécessitent des réformes de nature différente, comme l'indique Mamadou Ndoye dans sa contribution.

Que rentrer dans une base de données ? évaluer quoi ? mener une recherche empirique pour améliorer quoi ? concevoir une réforme en faveur de quelles valeurs ? De telles interrogations posent de fait la question du sens et donc de la qualité, cette notion introduite progressivement à bas bruit et dont tout le monde s'empare, sans pour autant pouvoir la définir, tant elle est multidimensionnelle et relative. Les experts Stéphane Foin et Roger-François Gauthier, inspecteur général, trouvent simplistes et réductionnistes les stratégies qui consistent soit à évaluer la qualité par la seule mesure des performances à des épreuves locales, nationales ou internationales, soit à multiplier les indicateurs de mesure. En s'inspirant d'exemples comme celui de l'IDH (Indice du développement humain), ils proposent de construire un indice composite de la qualité des systèmes éducatifs, en prenant en compte trois dimensions : les acquis des élèves, l'équité et le bien-être à l'école. Par ailleurs, ils proposent également une approche locale et contextualisée de la qualité, où chaque école montrerait qu'elle a réalisé une approche de la qualité à partir d'un petit nombre d'indicateurs qu'elle aurait choisis elle-même.

Au départ de leur réflexion, Anne-Marie Bardi et Jean-Pierre Véran, experts et anciens inspecteurs de l'éducation, se demandent s'il faut parler de gouvernance au singulier ou au pluriel, compte tenu de la diversité des lieux de décision. Mais, dans ce cas, comment les articuler et en assurer la cohérence, ce qui pose la double question du cap à fixer et des critères pour évaluer l'action. Ne faudrait-il pas alors parler de gouvernement partagé entre les différents échelons, ce qui permet de s'accorder sur des objectifs communs et laisse la liberté de répondre à des besoins contextualisés ? C'est finalement sur le passage d'une gouvernance partagée à une gouvernance apprenante que se positionnent les auteurs : une gouvernance qui recherche les points d'appui et vise à en partager la connaissance entre les différents acteurs, c'est-à-dire une intelligence partagée.

Le professeur Denis Meuret attire notre attention sur deux phases importantes : la justification de la réforme, à savoir les arguments qui président à sa conception, à son adoption, à la mobilisation des acteurs ; l'évaluation, qui permet d'en évaluer les effets et de réguler le processus. Deux outils sont particulièrement précieux, tant pour l'une que pour l'autre phase : les bases de données et la recherche. Ils permettent de justifier l'avènement d'un monde en devenir et d'orienter les réformes dans ce sens. Même utilisés avec prudence (leurs résultats ne sont pas vérités révélées, le sens des résultats peut changer avec l'avènement de nouvelles méthodes...), ils sont parfois impuissants à emporter l'adhésion des acteurs, s'il n'existe pas de « récit » mobilisateur. Les récits mobilisateurs se construisent le plus souvent actuellement en dehors des murs de l'école et ont du mal à y pénétrer, même lorsque ce sont les jeunes qui les portent, comme c'est le cas en ce qui concerne les enjeux climatiques. Penser l'école de demain et penser la société sont indissociables et nécessitent de construire un récit mobilisateur avec tous les acteurs.

QUELLES PERSPECTIVES POUR 2030 ?

Dans cette section, nous quittons les analyses plus ciblées pour envisager, grâce à des experts de grandes organisations internationales ou ayant travaillé avec elles, des perspectives plus globales pour réformer les systèmes éducatifs.

Comparatiste de renom, le professeur Mark Bray doute que les systèmes éducatifs, dans leur forme actuelle, puissent avoir un avenir en restant de fait des systèmes formels de scolarisation (thèse également soutenue plus loin par Abdel Rahamane Baba-Moussa). Déjà, lors du colloque international sur les systèmes éducatifs asiatiques de juin 2014 (voir RIES n° 68), il avait montré la montée en puissance des organisations d'enseignement et de soutien privé (*private tutorial organizations*), prisées par les familles qui veulent voir leurs enfants prendre les meilleures places dans la compétition mondiale. À la lumière d'un état des lieux actuel, il montre que ce phénomène est en extension et va croissant, sous la pression des représentations, telles que : « l'école ne suffit pas », « comment l'enfant apprend est plus important que ce qu'il apprend », « le secteur privé est supérieur à l'école » (RIES, n° 82), « c'est une garantie pour l'avenir », etc.² Si apprendre reste au cœur de la mission du système formel scolaire, les occasions d'apprendre sont de plus en plus nombreuses dans des organisations privées ou associatives ou dans les ressources offertes par le numérique ; tel que décrit plus loin par Baba-Moussa, l'enseignement non formel dans les pays en développement (et même dans les pays développés) est une nécessité. Les modèles de scolarisation sont donc amenés à s'ajuster à ces évolutions.

Rapportant la pensée de l'OCDE, Éric Charbonnier et Pierre Gouëdard rejoignent Andrew Hargreaves sur l'élargissement et le caractère prioritaire des enjeux qui se posent au monde dans lequel seront les élèves de demain. « Ces défis nous obligent à repenser nos systèmes éducatifs et la façon dont on doit apprendre ». À lire les propositions, il nous semble cependant qu'elles restent dans la ligne de la « forme scolaire », mais qui serait appelée à faire mieux (comme ont su le faire certains pays) et plus : mettre l'accent sur les compétences transversales ; améliorer les résultats des élèves en termes d'équité ; renforcer la qualité de l'enseignement par la formation des chefs d'établissement et des enseignants ; cibler l'évaluation sur la mesure des progressions et améliorer les stratégies de gouvernance et de financement ; adopter une stratégie systémique dans la mise en œuvre des réformes qui accorde une place incontournable à l'engagement des acteurs et aux caractéristiques du contexte.

En 2002, l'OCDE proposait six scénarios possibles pour penser l'avenir de l'école : deux d'entre eux envisageaient une extrapolation du *statu quo*, deux autres préconisaient la rescolarisation et enfin les deux derniers anticipaient une déscolarisation. Avec son regard nord-américain, le sociologue Claude Lessard se demande lequel de ces scénarios a le plus de chance de se réaliser. Rejoignant sur beaucoup d'aspects l'analyse de Charbonnier et Gouëdard, il ajoute qu'il faut prendre aussi en considération, d'une part, les conséquences de l'activisme parental (le meilleur

2. Voir également la contribution de Mark Bray dans la RIES n° 82, 2019.

pour leur enfant dans un contexte de métissage et de lutte pour l'excellence) et, d'autre part, le fait que nous sommes entrés dans une ère de post-vérité, avec la montée en puissance des populismes et des *fake news*. Compte tenu de ces facteurs s'imposerait, selon lui, un scénario de rescolarisation, avec, d'une part, un curriculum dont le noyau central commun à tous permettrait de lutter contre l'ère de post-vérité, en donnant des racines aux enfants, comme dit Jean-Michel Blanquer et, d'autre part, une gouvernance décentralisée pour valoriser l'initiative des acteurs.

Avec le professeur Alioune Sall, on passe sur un autre continent et un autre regard est posé. Spécialiste de la prospective en Afrique, celui-ci constate un regain d'intérêt et d'espoir après l'ère des « 3 M » de la colonisation (le militaire, le missionnaire, le marchand). Car ce continent vit de multiples transitions sur plusieurs plans : la démographie, encore élevée dans certains lieux mais en baisse progressivement ailleurs ; l'économie, avec une diminution des économies rentières ; le social, avec la transformation des cultures d'origine vers un métissage des valeurs ; la gouvernance, servile vis-à-vis de l'extérieur et autoritaire à l'intérieur. Compte tenu de ces mutations, A. Sall explore trois types de scénarios dont les dénominations s'inspirent de métaphores africaines. Le premier, « les lions pris au piège », est un scénario additif qui prolonge les logiques actuelles. Le second, « les lions sortent de leur tanière », corrige les déséquilibres actuels et s'adapte aux exigences du monde contemporain. Le troisième, « les lions marquent leur territoire », s'appuie sur les valeurs africaines culturelles (originelles) pour proposer un nouveau projet original sur les plans éducatif, social et de développement. L'Afrique, dit-il, a besoin de deux choses : d'une part, comme le disait Antonio Gramsci, combiner le pessimisme de l'intelligence avec l'optimisme de la volonté ; et, d'autre part, l'audace.

En portant plus spécifiquement son regard sur l'Afrique francophone, le professeur Baba-Moussa, secrétaire général de la Confemen, défend aussi l'idée que le concept de système éducatif ne peut plus se réduire au système formel scolaire (selon l'expression reprise à Guy Vincent, « l'éducation prisonnière de la forme scolaire »), mais doit s'élargir, car l'école n'est pas le seul lieu où l'on apprend ni celui où nécessairement l'on apprend le mieux, si l'on en juge par sa faible efficacité interne et externe. Le système éducatif doit être pensé comme un réseau d'apprentissage, dit Baba-Moussa, comprenant l'enseignement formel, l'enseignement non formel et l'enseignement informel, selon une terminologie adoptée et définie par l'Unesco. Ou mieux, comme un réseau d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation, formant un « contexte d'action éducative ». Entrevoir les systèmes éducatifs de demain, c'est concevoir une architecture holistique (un réseau d'opportunités pour apprendre et éduquer, des dispositifs de validation des acquis, des passerelles) et inclusive (soucieuse de la variabilité des besoins et diversifiant en conséquence l'offre d'éducation dans le temps et l'espace).

Avec la contribution des experts Ma-Umba Mabiala et Gisèle Menye Langue, on reste dans l'espace africain francophone. Ceux-ci soulèvent un point jusqu'ici peu abordé et qui devrait concerner toutes les régions du monde : la place des jeunes dans la conception et le suivi des politiques éducatives. Ils partent de deux expériences conduites en République démocratique du Congo et à Madagascar, avec l'appui de l'OIF, pour montrer l'importance du poids démographique des jeunes et le formi-

dable levier de développement qu'ils peuvent constituer autant qu'ils peuvent poser. Il importe de les associer pour prendre en compte les besoins qui les concernent et pour les associer aux mutations que nous vivons, mais aussi pour leur faire jouer un rôle essentiel dans le suivi des orientations prises. En effet, détenteurs d'un pouvoir énorme, les ministres, en Afrique notamment (et avec eux les cadres de l'administration), survivent dans leurs fonctions peu longtemps après les décisions prises et leurs successeurs veulent souvent se démarquer de leurs prédécesseurs, alors que toute réforme s'inscrit dans le long terme. Associés à la conception de celle-ci, les jeunes constituent une force considérable pour en assurer le suivi, à condition qu'on les aide à s'organiser.

Sur la base de sa large expertise internationale, Andrew Hargreaves constate également que les vingt premières années de ce siècle ont été marquées par les standards de performance et l'effort, mais que les vingt prochaines seront un âge de l'apprentissage, de l'identité et, comme le suggèrent tant Foin et Gauthier que Blanquer, du bien-être et de la confiance. Les questions prioritaires seront : « qui sommes-nous ? », « que deviendrons-nous ? », « qui décidera ? ». Pour y répondre, il s'agit de rompre avec l'individualisme professionnel et de combler le fossé entre le sommet qui prescrit et la base qui est censée mettre en œuvre. Comment ? En créant des « cultures de professionnalisme collaboratif » et en privilégiant une gouvernance d'un autre type (*Leading from the Middle*) : entre les acteurs à la base et au sommet du système éducatif se situent des acteurs, qui constituent une force de transmission de différentes formes de messages vers plusieurs directions (vers le sommet, vers la base et à l'entour), et donc une force qui mobilise les *leaderships* pour répondre aux besoins locaux et à la diversité des résultats, pour assumer une responsabilité collective, pour soutenir et intégrer les efforts, en cohérence avec des priorités qui deviennent de plus en plus importantes, larges et audacieuses.

En acceptant la présidence de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Anthony Bryk a mis au cœur de son action le paradigme de l'amélioration (Bryk *et al.*, 2015 ; Bryk, 2017). Dans son article co-écrit avec ses collègues Louis Gomez, University of California Los Angeles, et Angel Bohannon, Northwestern University, il utilise une belle métaphore pour nous faire comprendre leur pensée : améliorer est une question de « conversation avec la situation ». Nos systèmes éducatifs produisent actuellement une trop grande variabilité de résultats, source d'inéquité. Et il est illusoire de vouloir la réduire en prescrivant et en appliquant ce qui a marché ailleurs³, car cela ne sert qu'une partie de la population à éduquer. Le travail de l'éducation et les situations dans lesquelles il s'opère sont complexes et nécessitent que se créent des « communautés d'amélioration en réseau » (*Network Improvement Communities*). Celles-ci s'engagent et partagent une « conscience situationnelle » (*Shared Situational Awareness*), se préoccupent de « là où est le besoin » et du « comment améliorer », adaptent les situations en conséquence, valorisent la sagesse de la pratique et le raisonnement rigoureux. En conséquence, pour penser les

3. Le concept anglophone de *reliability* est souvent traduit en français par les chercheurs par le terme de « fidélité ». Dans leur texte, les auteurs distinguent la *fidelity*, c'est-à-dire la répétition fidèle des pratiques, et la *reliability*, c'est-à-dire ici la consistance des pratiques en regard des caractéristiques des contextes et des besoins variables des personnes.

systèmes éducatifs de 2030, pensons-les comme des organisations dont la responsabilité est collective et où les prises de décisions sont prises au niveau le plus local et le moins centralisé possible, et où l'autorité est fondée sur la compétence et non la simple structure hiérarchique *top-down*.



Suite à cet ensemble de contributions, d'une richesse exceptionnelle face à une question aussi complexe que celle des réformes en éducation dans un monde en pleine mutation, Jean-Marie De Ketele tente d'articuler les idées forces développées dans un raisonnement en trois temps, après avoir défendu une posture optimiste. Puisque l'objectif du colloque international de juin 2019 était de dégager des leviers contextualisés pour l'action, le premier temps de sa conclusion passe ces derniers en revue. Ces leviers sont essentiellement des acteurs (des personnes et institutions) qui jouent ou joueront leur rôle de levier si l'on ne travaille pas *sans* eux, ni *contre* eux, ni simplement *pour* eux, ce qui implique de se demander à *quelles conditions*. Partant du constat que là où ils ont été utilisés, ces leviers ont permis de développer différentes formes d'intelligence collective, le second temps du raisonnement estime que, pour préparer et penser l'avenir des systèmes éducatifs à l'horizon 2030, il s'agit de multiplier progressivement les espaces d'intelligence collective au service du bien commun. Ceci implique de créer un *maillage collaboratif au cœur du système*, en permettant, développant et valorisant les triangulations entre les acteurs au sein des différentes strates, à savoir : celle des « communautés locales d'apprentissage » ; celle de la « gouvernance par le milieu » ; celle de la « vision éducative » ; celle de la « vision socio-politique ». Le troisième temps du raisonnement ose proposer un scénario pour l'avenir où, suite à l'émergence et à la multiplication d'espaces d'intelligence collective, le scénario actuel de la forme scolaire se transformerait progressivement, non pas vers un scénario de rescolarisation, mais vers *un scénario des formes partenariales*, où les divers lieux et espaces d'apprentissage qui se multiplient et se multiplieront établiraient des collaborations. Le système éducatif ne se réduirait plus à l'espace et à la forme scolaire ; et le ministère de l'éducation verrait donc son rôle s'élargir, en mobilisant les intelligences collectives et les partenariats autour d'un récit mobilisateur que l'on peut espérer au service d'un bien commun (on rejoint ici le propos introductif de Novoa). L'éducation demain, entre optimisme et utopie. Selon Théodore Monod, l'utopie n'est pas ce qui est irréalisable, mais ce qui est irréalisé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRYK A.S., GOMEZ L.M., GRUNOW A., LEMAHIEU P.G. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge MA : Harvard Education Press.

BRYK A.S. (2017). « Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer ». *Éducation et didactique*, 11-2, p. 11-29. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>