Des mondes, des écoles

Different worlds, different schools

Una variedad de mundos, una variedad de escuelas

Michel Lussault, David Istance, Roger Dale, Mamadou Ndoeye et Tapio Säävälä

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/758>

DOI : 10.4000/ries.758

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 101-122

ISBN : 978-2-8542-0577-0

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Michel Lussault, David Istance, Roger Dale, Mamadou Ndoeye et Tapio Säävälä, « Des mondes, des écoles », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 52 | décembre 2009, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 26 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ries/758> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.758>

Des mondes, des écoles

Michel Lussault
Roger Dale
David Istance
Mamadou N'Doye
Tapio Säävälä

Le colloque international organisé en mars 2009 par la Revue internationale d'éducation avait été conçu en trois temps : des conférences suivies d'ateliers présentant chacun cinq études de cas ou analyses¹ sur les thèmes de : l'école et ses héritages ; l'évaluation de l'école par les standards internationaux ; les inégalités dans l'éducation : réponses locales, réponses globales ; valeurs et contenus d'enseignement ; l'éducation, segment du marché scolaire ? ; diversité des élèves, des enseignants et diversification des pratiques. Pour le troisième et dernier temps, la revue n'a pas souhaité procéder à des restitutions linéaires d'ateliers suivies d'un débat, mais a sollicité l'analyse critique et le regard transversal d'un expert, Michel Lussault.

À ce géographe et Président de l'Université de Lyon, il a été demandé de proposer sa lecture des échanges et des débats qui avaient eu lieu, sur la base des synthèses réalisées à sa demande par des rapporteurs. Ont ensuite réagi Roger Dale, de l'université de Bristol, David Istance, du CERI/OCDE, Mamadou N'Doye, ancien ministre de l'Éducation de base et des langues nationales du Sénégal, ancien secrétaire exécutif de l'ADEA et président du réseau Éducation pour tous en Afrique, ainsi que Tapio Säävälä, chargé de la Commission européenne.

C'est l'intervention révisée pour les besoins de ce numéro de ces cinq experts, venus de contextes et d'horizons différents, que nous proposons ici aux lecteurs autour de la question « Un seul monde, une seule école ? »

NDLR.

1. Voir les communications présentées lors des ateliers sur : <http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/contributions.php/>. Voir aussi les articles de Bernard Cornu, Jean-Marie De Ketele, Françoise Martin van der Haegen, Pierre-Louis Gauthier, Roger-François Gauthier et Florence Robine dans ce numéro.

L'ÉCOLE COMME PROBLÈME

Notre colloque s'intitulait « Un seul monde, une seule école ? ». En écrivant cela, le comité organisateur savait très bien que la réponse pouvait (devrait) être non ; malgré tout nous avons essayé de faire vivre l'idée que l'on pouvait aujourd'hui aborder l'École, ou plutôt les différents systèmes scolaires, à travers un certain nombre de réflexions transversales qui mettaient en exergue des convergences entre tous les systèmes, nationaux et locaux, qui signalaient que montaient en puissance, peu à peu, un certain nombre de préoccupations communes. Nous avons pensé qu'il était de notre responsabilité, en tant que spécialistes ou experts, de prendre en considération ces préoccupations communes et de tenter, à la fois, de les comprendre, de les expliquer, mais aussi, ultimement, d'apporter des réponses et, pourquoi ne pas le dire, peut-être même des solutions.

Cela posé, je livrerai une première remarque, très générale. Pour reprendre en la transposant une formule d'un grand historien français, Marcel Gauchet, j'ai eu l'impression, lors des ateliers, d'entendre en permanence un discours du désenchantement du (et envers le) monde scolaire. Ce discours, je l'illustre par une formule, qui m'a marquée, d'un de nos collègues, Rui Canario qui a affirmé en effet lors d'un atelier qu'aujourd'hui l'école n'est plus tant une solution qu'elle n'est devenue un problème. Pour Rui Canario, nous serions passés du temps de l'école-remède à des difficultés sociales nombreuses, au temps où l'on se pose de plus en plus la question de savoir si l'école peut remédier à quoi que ce soit et si elle n'est pas muée désormais en problème fondamental de notre monde contemporain. C'est autour de cette idée du désenchantement et de l'école-problème que je développerai cette synthèse, pour terminer par une note d'espoir en évoquant les pistes d'un éventuel réenchantement. Notons que la teneur un peu pessimiste de beaucoup de discours est sans doute amplifiée par la crise actuelle (économique, certes, mais tout autant sociale, culturelle et politique), qui sévit depuis quelques mois ; lorsque nous avons forgé la problématique de ce colloque, il y a un peu plus d'un an, nous étions en vérité dans une autre période, déjà problématique mais moins morose. Aujourd'hui nous connaissons une crise structurelle qui participe des mutations, complètes, totales, des sociétés, à toutes les échelles. Cette crise ne constitue pour autant pas un coup d'arrêt à la mondialisation, mais elle en procède et l'affermi.

Nous vivons en effet un contexte de mondialisation globale que nous n'avons pas encore fini de comprendre – je ne suis même pas sûr que nous ayons réellement commencé de comprendre ce qui est en train de se dérouler sous nos yeux. Ce contexte de mondialisation, permettez à un géographe qui travaille sur ces questions en lien avec celle de l'urbanisation de le dire, n'homogénéise pas tant le Monde (avec une majuscule pour désigner cet espace social d'échelle planétaire qui se constitue depuis quelques décennies, processus qui est, justement,

celui de la mondialisation, dont la globalisation économique n'est qu'un des aspects et pas forcément le plus significatif) qu'il ne produit de multiples localités, spécifiques mais de plus en plus mondialisées, c'est-à-dire en hyperlien les unes aux autres. Ces hyperliens ne sont plus à concevoir sous l'angle des articulations géographiques classiques, faites de relations hiérarchiques entre les espaces (du petit au grand), car ils assurent à chaque acteur connecté (c'est-à-dire de plus en plus de personnes) de se retrouver immédiatement face à l'intégralité de la complexité du réseau mondial du fait des réseaux de liens, physiques et immatériels, qui se déploient à partir du moindre lieu vers d'innombrables autres lieux du monde. En la matière, on ne dira jamais assez à quel point le développement accéléré des mobilités, à toutes les échelles, et des télécommunications a subverti le fonctionnement ancien des rapports d'échelle. Aujourd'hui, les espaces sociaux ne s'emboîtent plus comme des poupées gigognes, mais tous les espaces communiquent en permanence avec tous, tout et tous circulent.

C'est aujourd'hui le mode relationnel des réalités mondiales que nous avons à connaître ; évidemment l'école est directement concernée par cela, quel que soit le désir qu'on aurait, j'en parlerai tout à l'heure, de faire de l'école un sanctuaire en marge des mouvements du monde.

TROIS GRANDES ÉVOLUTIONS

Dans ce contexte, tous les ateliers montrent que l'école est concernée par trois grandes évolutions qui se croisent, se mêlent, se tressent et la problématique scolaire est faite de cet entrecroisement, de ce tressage.

D'abord une évolution intrinsèque des systèmes scolaires et des sous-systèmes scolaires, une évolution propre, comme un paquebot qui continue de courir sur son erre, alors même que ses machines sont arrêtées. Les systèmes scolaires possèdent cette inertie, parce qu'ils sont souvent des systèmes autoréférentiels, voire ce que l'on nomme des systèmes autotéliques (du grec *telos*) c'est-à-dire qui définissent eux-mêmes leur propre fin, qui n'ont pas d'agent extérieur pour définir leur fin. Pour beaucoup, l'école serait une des rares institutions qui pourraient penser et définir elle-même ses finalités, sans aucune aide extérieure ; c'est évidemment un mythe mais c'est un mythe très puissant, une idéologie professionnelle très puissante et mobilisatrice, pour le meilleur et (souvent) pour le pire.

Donc ces systèmes scolaires évoluent (et d'ailleurs involuent tout autant !) d'eux-mêmes, de leur propre chef, si je puis dire. Nous savons bien à quel point il est difficile de les faire sortir de ce cours normé de leur propre évolution et de surcroît un cours qu'il importe de considérer à des échelles différentes : l'école en tant que lieu précis, dans un endroit précis, peut évoluer seule d'une manière différente de l'École, c'est-à-dire du système englobant – tant il est vrai qu'il y a parfois hiatus entre les différents niveaux, entre le système scolaire englobant et les sous-systèmes qu'il est censé englober.

Deuxième mutation, celle des attentes et des aspirations de la société et, là aussi, à toutes les échelles, du local au global. Je nomme là ce que les individus, les familles, les groupes sociaux, les associations, les professionnels, les partenaires socio-économiques, culturels, attendent de l'école, ce qu'ils lui demandent parfois de manière de plus en plus nette, de plus en plus affirmée, parfois même de façon de plus en plus vive, ces attentes pouvant être quasiment des injonctions dans certaines circonstances. Et la question des attentes des publics, des usagers de l'école, n'est pas une question triviale, tant il est vrai que beaucoup de systèmes scolaires n'ont pas été constitués pour répondre à des attentes émanant d'acteurs si variés et, en particulier, pour répondre aux fameuses « attentes sociales ».

Quand des familles viennent voir des enseignants ou des responsables d'établissement pour exiger telle ou telle chose – par exemple la prise en compte d'une diversité, la prise en compte d'une spécificité culturelle ou d'une spécificité sociale locale – il est très difficile pour l'école de répondre à ce type d'attentes. Et pourtant, ces attentes, souvent contradictoires de surcroît, se multiplient, se diversifient, se complexifient, à mesure que dans les sociétés mondialisées, le curseur du niveau de référence se déplace de l'État, du groupe social référentiel étendu (national) vers le groupe communautaire et l'individu. Désormais, dans les sociétés mondialisées, on peut avoir l'impression que le niveau ultime de référence de tout problème tend à devenir l'individu et ses aspirations. Alors que répondre à une attente sociale est déjà une chose compliquée, que serait-ce qu'une école pouvant (devant) répondre à l'attente de chaque individu, que serait-ce qu'une école parfaitement adaptée à l'individualisation des mœurs et des besoins ? La question, redoutable, se pose d'ores et déjà. L'école est ainsi coincée entre le marteau des attentes et l'enclume de ses inerties structurelles.

Troisième évolution : celle des régulations politiques, à tous les niveaux, de l'État aux niveaux locaux, régulations politiques qui changent profondément avec la mondialisation, qui changent parce que les États nationaux ne sont plus ce qu'ils étaient. Je ne dis pas qu'ils n'existent plus, mais simplement qu'ils ne sont plus ce qu'ils étaient. Et d'ailleurs, lorsqu'on parle du retour de l'État national, il faudrait biffer le mot retour qui laisserait croire que le vieil État national revient : non ! C'est une invention d'un nouvel État national qui advient à la faveur de ces processus de ré-implication (éventuelle) des États. Les régulations politiques changent, bien sûr, quand l'État national se réinvente dans la politique scolaire en incorporant des fragments de son propre patrimoine historique. Il est frappant que toute structuration d'un système scolaire participe et procède en même temps d'un travail sur les mémoires scolaires et sur les mémoires historiques des systèmes politiques. Le cas français, qui constitue un cas intéressant, montre à quel point les débats les plus actuels sont totalement contaminés par la mémoire du système scolaire, la mythologie mémorielle du système scolaire à la française.

DE REDOUTABLES PROBLÈMES COMMUNS

Je pourrais m'arrêter à ce triple constat qui permettrait déjà d'ouvrir de nombreux débats, mais je vais essayer d'aller un peu plus loin et de dresser la liste rapide des problèmes qu'il me semble avoir compris de l'écoute des rapports d'ateliers, des problèmes que tous les systèmes scolaires rencontrent. Précisons au passage qu'il ne faut pas croire qu'on pourrait isoler quelques uns de ces problèmes, car ils sont tous liés.

Premier problème, il n'y a pas de hiérarchie dans la liste que j'établis, celui des inégalités. Pendant longtemps, on a cru que l'école était un instrument de correction des inégalités sociales, territoriales, culturelles, économiques, d'accès à l'emploi. Aujourd'hui, on a l'impression que l'école a perdu son rôle de correcteur, ce que certains traduisent par le discours sur la panne de « l'ascenseur social » que constituait l'école. Je ne sais pas d'ailleurs si la métaphore de l'ascenseur social, *stricto sensu*, est d'usage mondial ou local, mais le principe que l'école est, pourrait être, devrait être un instrument de correction des inégalités, se retrouve pratiquement partout, dans tous les systèmes. Or, aujourd'hui on a l'impression que le principe tourne à vide ; pis, on a l'impression que l'école est devenue un instrument de renforcement d'inégalités et même de production d'inégalités spécifiques, de productions de nouvelles inégalités, plus criantes encore que les anciennes. Constat terrible entre nous soit dit !

Des indices existent de ce phénomène, qui ont été évoqués au sein des ateliers. Par exemple au cours de l'atelier consacré à la diversité², on a travaillé sur la stigmatisation de certains publics scolaires, et on a avancé l'idée que la différenciation des publics était aussi une manière d'entériner l'accentuation des inégalités – de la reconnaître, donc, voire de l'accepter et la légitimer, d'une certaine manière. L'atelier E, quant à lui, concernait l'apparition d'un nouveau segment du marché scolaire : l'offre alternative, lorsque des officines plus ou moins officielles, des entreprises privées, des ateliers parascolaires, se multiplient pour offrir à des élèves, parallèlement au système scolaire, des moyens d'améliorer leurs performances, que ces offres soient, ou non, accompagnés (institutionnellement et/ou économiquement) par la puissance publique. Le développement de ce segment montre bel et bien que le décalage est grand au regard de la fonction productrice d'égalités et d'harmonisation sociale de l'école, fonction de plus en plus théorique.

Il y aurait ainsi rupture du lien, sans doute un peu mythique, qu'on établissait entre l'école et l'ascension sociale des individus et des familles :

2. Consulter sur <http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/atelier-F.php> les communications de : Anna Butasova, « La scolarisation des enfants roms en Slovaquie » ; Jos Canton, « La diversité aux Pays-Bas, entre idéal et réalité » ; Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard, « Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées » ; Mariano Palamidessi, « Avancées et impasses. La gestion de la diversité dans le système éducatif argentin » ; Catherine Pérotin, « Diversité des élèves, des enseignants et diversification des pratiques. Le cas de la France ».

réussir son parcours scolaire, c'était réussir sa vie économique et sociale. La rupture de ce lien (culturel et politique) procède sans doute de la rupture d'une relation qu'on a longtemps crue causale entre la formation et l'emploi, entre un bon niveau de formation et un bon niveau de réussite professionnelle et économique. Et c'est là le deuxième problème que je souhaitais évoquer. En effet, ce rapport mécanique est aujourd'hui démenti, pratiquement partout au monde. C'est d'ailleurs une raison majeure de troubles, notamment dans de nombreux pays européens, qui ont inventé en quelque sorte un tel rapport causal, où l'on découvre que des individus dotés de bagages scolaires importants ne sont plus aujourd'hui dans des situations d'ascension sociale par rapport à la génération précédente. Il y a là une sorte de rupture transgénérationnelle : on a l'impression que quelque chose comme un pacte social est brisé, avec la dévalorisation des diplômes et des formations.

Cela pousse certains à aller, troisième problème, jusqu'à une critique virulente de l'idée même de démocratisation scolaire, démocratisation qui sans doute, dans beaucoup de pays, des suds comme des nords, a été plus pensée rhétoriquement, de manière déclarative, que réellement assumée au plan économique, organisationnel, et en termes d'objectifs de formation (des élèves et des professionnels) et de méthode. Ainsi, presque partout, démocratisation rime avec massification du système – comme si démocratiser c'était seulement massifier le système. Il est terrible de constater que l'impact de la démocratisation est souvent considéré comme problématique, voire dévastateur, à tous les niveaux, du primaire au supérieur – où le problème se pose de manière particulièrement forte³.

Cela explique en large partie cette nouvelle teneur des discours et des attitudes : de l'école, lieu de la réussite pour tous, on passe à l'école, lieu de l'échec pour un grand nombre – la notion d'échec scolaire étant historiquement datée et liée à l'apparition de l'idéal de démocratisation de l'enseignement. C'est une manière de mieux comprendre la montée en puissance de l'idée de compétition, de lutte de tous contre tous à l'intérieur de l'école, avec cette sorte d'obsession de la réussite, qui pousse les individus à rechercher des marchés alternatifs, à rechercher les solutions de sur-assurance pour être certains que l'on sortira victorieux d'un cursus scolaire aussi parfait que possible, conçu non plus comme un tremplin pour l'avenir, une démarche d'édification de soi dans son rapport aux autres, mais comme un sas à franchir coûte que coûte sans s'embarrasser de ceux qui restent à la porte, un viatique pour assurer ses places dans un univers social toujours-déjà conflictuel (vision tout à la fois hobbesienne et darwinienne, dont on connaît hélas la diffusion).

Autre problème, celui des tensions entre les différents niveaux de régulation de l'institution scolaire. En la matière tout le monde, dans tous les ateliers, a posé la question du rôle de l'État. Quel rôle doit jouer l'État ? Comment l'État

3. Voir *Revue internationale d'éducation de Sèvres* « Quel avenir pour les études en sciences sociales ? », coord. Michel Lussault, n° 49, décembre 2008 (NdIR).

doit-il, globalement, se réinvestir dans l'école, dans un contexte où presque partout on a vu s'imposer le souhait de réduire ou à tout le moins de contenir (là où les budgets accordés par l'État sont déjà très significatifs) le poids des dépenses publiques du système scolaire. Tous les intervenants de ce colloque aspirent à un État qui se réengage dans la question scolaire, mais tiennent à ce que ce réengagement ne soit point simplement financier, mais aussi politique, éthique, culturel. On en appelle même à un réengagement en terme de valeurs, en particulier là où l'État semble avoir abandonné le champ des valeurs scolaires ou, en tout cas, ne les agiter que formellement, sans impliquer, par exemple, ces valeurs dans une réflexion sur les curricula et sur la manière dont on peut articuler compétences et valeurs, ou dans une réflexion sur la formation des enseignants et des formateurs.

Mais la régulation se déroule aussi désormais aux échelles régionale et locale, avec partout des débats nombreux sur ce que doit être l'établissement scolaire, que doit-il faire et quel rôle jouer au sein de son espace social d'inscription ? Quel doit être son niveau d'autonomie, son régime de gestion et de financement ? Quelle place respective doivent occuper, l'administration, la communauté des professeurs, les parents, les élèves, en matière de définition de la régulation interne de l'établissement. À cet égard, les débats sont vifs, certains pointant l'attention vers un risque de quasi-confiscation des établissements scolaires par la corporation des professeurs, d'autres voyant dans la montée en puissance des familles, au contraire, le risque d'une dépossession la maîtrise de l'évolution des dits établissements ? On pourrait ajouter de nombreuses autres questions comme celle des rôles que peuvent jouer des structures intermédiaires, entre l'établissement et le système régulé par les politiques, pour former en permanence les enseignants, pour accueillir les diverses demandes péri et/ou parascolaires des publics les plus variés ?

Notons que parmi les échelles de régulation deux nouvelles apparaissent et montent en puissance : celle du transnational, représentée par exemple par la communauté européenne, institution à pouvoir prescriptif, à ne pas confondre avec celle de l'international, dont le cas le plus emblématique est celui de l'OCDE – et ses fameuses enquêtes qui mettent désormais en émoi bien des acteurs, ce qui montre qu'on ne peut plus désormais se soustraire aux regards évaluatif de ce genre.

Toutes ces interrogations sont fondamentales et ne sont pas réductibles à des problèmes économiques. On voit qu'elles nous confrontent au délicat problème des tensions entre les différents niveaux de la régulation respective de l'institution scolaire (du système globale aux écoles) des territoires d'inscription et des sociétés. Comment, notamment, gérer cette dialogique nécessaire entre l'école et les sociétés et les territoires dans lesquels les écoles s'inscrivent. Cette question est plus que jamais d'actualité et même si nous voulions fermer les portes et les fenêtres des établissements, les sociétés ouvriraient les portes et

s'inviteraient dans les forums scolaires. Voudrions-nous qu'ils fussent clos, les sociétés, de plus en plus, seront de plus en plus présentes dans nos débats de pédagogues et de spécialistes.

L'école doit-elle être un sanctuaire protégé ? L'école doit-elle être simplement un collecteur – tout y arrive et s'y engouffre ? L'école doit-elle être un tamis et quelle est alors la taille de la maille qui permet de laisser passer l'ivraie et de garder le bon grain – c'est une métaphore ? L'école doit-elle être un foyer, qui irradie ? L'école doit-elle être un creuset, un endroit où l'on associe les composants afin de forger des compétences, des valeurs, un vivre ensemble, une vision du monde ? Ces questions, même formulées de manière naïve à travers ces mots simples, du vocabulaire courant, me semblent essentielles aujourd'hui.

Une autre tension importante est celle qui existe entre le collectif et l'individuel, entre cette nécessité pour l'école de montrer qu'il est possible de structurer les sociétés autour d'une vision collective de ce que doit être un niveau de compétence ou de ce que doivent être des valeurs partagées, les deux n'étant pas nécessairement inconciliables, on ose l'espérer, et puis cette volonté constante des individus de se faire reconnaître comme les plus petits éléments pertinents de la société, leurs briques élémentaires – et l'on sait à quel point la quête de la reconnaissance individuelle est aujourd'hui forte, quasi-obsessionnelle même dans certains pays. Dans ce cadre, est-ce la même chose d'individualiser l'école ou de la personnaliser ? C'est-à-dire : est-ce la même chose de traiter les demandes des individus ou de traiter les problèmes des personnes ?

Cela me permet d'insister sur le fait que partout, on constate aussi que la question des valeurs est essentielle. Comme si face à l'école en crise, en panne, on se tournait vers les valeurs. Serions-nous condamnés à nous réfugier dans le monde sécurisant des valeurs parce que partout, il n'y a que des indices de crise et de dysfonctionnement ? En vérité, il faut dépasser ce premier constat et affirmer que la relation effective entre les valeurs et la définition des contenus de formation est forte, comme est forte du coup, la relation entre valeurs/ contenus et évaluations que l'on peut faire de la manière dont ces valeurs et ces contenus passent dans des activités d'enseignement et sont pris en compte par les prescripteurs et par les acteurs.

DES PERSPECTIVES D'ACTION

Ce débat que je viens de retracer à grands traits est globalement celui sur l'efficacité du système scolaire. Il se pose partout, les mêmes questions se posent partout, toutes les communications lors du colloque l'ont montré. Mais, et je crois que c'est important de le dire, aucun modèle ne fait d'ombre à un autre, pour reprendre, là aussi, une formulation d'un responsable d'atelier. Il n'y a pas de solution toute faite. Du coup, si les problèmes sont mondiaux, n'y aurait-il de réponses que locales ? C'est un des paradoxes de la mondialisation

telle que nous la vivons aujourd'hui. Les problèmes sont globaux, mais on a souvent l'impression que les réponses sont plus locales que mondiales, locales au sens où chaque réponse est une articulation située d'actions, d'outils, de procédures qui peuvent être évidemment retrouvées ailleurs mais dont la combinaison est spécifique à chaque lieu. Ce qui est local ce n'est pas tant ce que l'on utilise, les ingrédients qui sont toujours un peu les mêmes, c'est la manière dont on les utilise et dont on les articule à un contexte politique, social et territorial précis. Mais du coup, une autre question surgit : comment envisager des régulations d'un système de plus en plus mondialisé où chaque réponse pertinente et efficace serait locale ? Comment assurer la montée en généralité à partir des expériences situées, la capitalisation et la transférabilité des fruits de ces expériences ? Nous avons là une sorte d'aporie, en tout cas en l'état actuel de nos réflexions, dont on ne peut pas forcément sortir aisément.

Durant tout ce colloque, chacun a rappelé l'importance des contextes, l'importance des situations. Face aux certitudes des difficultés, les réponses apparaissent souvent procéder du bricolage. Je reprends un mot qui a été cité à l'envi dans les ateliers, le bricolage, mais pas au sens péjoratif du mot – le bricolage, comme l'ont montré les anthropologues, est une des manières fondamentales qu'ont les sociétés et les individus de *faire avec* leurs contraintes. Ce « faire avec » inventif, finalement, ce bricolage de tous les instants semble aujourd'hui le régime spontanément adapté et adopté de régulation et de sortie des crises que nous avons à gérer. Évidemment ce n'est pas glorieux. Il est difficile pour des acteurs politiques nationaux de prononcer l'éloge du bricolage, aucun ministre n'aime dire : « mes amis, bricolez, il en restera bien quelque chose ». L'injonction et le volontarisme politiques « à l'ancienne » vont mal avec l'apologie du bricolage. Pourtant, là aussi, il faudra bien essayer de faire avec ce constat et de s'en tenir à la modestie (apparente) du retour sur les expériences pratiques en situation – rude défi en perspective !

Alors, face à toutes ces difficultés, comment s'essayer, malgré tout, au réenchantement de ce monde de l'école et fuir le pessimisme ? Il faut d'abord ne pas refuser d'évaluer, de produire des indicateurs, de comparer des situations, de capitaliser des résultats, de les transférer en les adaptant ; et ce parce que le centrage sur l'expérience pratique des acteurs ne serait problématique que si nous refusions de monter en généralité à partir des résultats. La confiance portée aux réponses locales impose de systématiser l'évaluation et la réflexion comparative et celles-ci doivent être à la fois qualitatives, mais aussi, nécessairement, quantitative à un moment ou à un autre.

C'est pourquoi, il importe de travailler sur les standards internationaux d'évaluation de l'école et de son efficacité – n'ayons pas peur du mot ; il ne faut pas craindre les standards évaluatifs mais ne pas les laisser à leurs seuls producteurs. Bien au contraire, les standards doivent devenir un objet de la réflexion de tous les acteurs du système scolaire. Parce que si on établit une lutte, entre

ceux qui sont partisans de l'école des valeurs (qui estiment qu'elles ne sont pas valables) et ceux qui sont partisans de l'école des procédures (les standards ce sont des évaluations de procédure, les valeurs ce sont des discours sur les substances et sur les essences) si l'on n'arrive pas à croiser les deux, alors nous sommes perdus. L'enjeu est bel et bien de faire en sorte que le discours sur les valeurs sociales et culturelles et le discours sur les procédures ne s'opposent plus comme des creux et des reliefs, mais se croisent et deviennent le point de départ d'un débat sur les compétences scolaires et sur les attendus du système de formation.

Qu'attendre d'un élève lorsqu'il sort du système scolaire ? Qu'attendre d'un enseignant lorsqu'il accueille les élèves, d'une école lorsqu'elle prend en compte la diversité sociale ? Qu'attendre des familles en matière d'implication dans l'éducation des enfants ? Qu'attendre d'un État lorsqu'il organise le champ de l'information et de l'orientation etc ? Cette liste pourrait être considérablement allongée. Or la question des attentes, je ne crois pas qu'elle soit posée dans beaucoup de pays, en tout cas de manière systématique. Ne serait-ce pas notre responsabilité à tous ici, dans nos positions respectives, d'affirmer que, désormais, nous ne pouvons plus différer un véritable débat public, multi-échelle, sur les attendus ?

Deuxième piste pour un réenchancement possible : que l'école apprenne à composer avec la variété des mondes. J'ai évoqué tout à l'heure l'école sanctuaire. Pour moi l'école est plutôt un creuset et un foyer qu'un sanctuaire. Il faut composer avec la variété des mondes qui entourent l'école et, bien plus encore, il faut en finir avec l'idée que le(s) monde(s) entoure(nt) l'école : les mondes n'entourent pas l'école mais campent à l'intérieur, travaillent au-dedans. Les différents mondes de vie de notre Monde commun fabriquent l'école, au jour le jour. Même si nous voulions congédier les difficultés du Monde et des mondes, elles seraient là, toujours, en permanence. Comment faire pour les accepter ? La chose est très compliquée, car cela veut dire gérer la diversité sociale et économique, la diversité culturelle, la diversité ethnique, la diversité des aspirations, la diversité des parcours biographiques et familiaux, et tout cela dans une logique d'inclusion et non plus dans une logique de séparation et d'exclusion. Une inclusion qui pourrait aller jusqu'à une intégration complète, dès le départ du projet scolaire, comme une ressource et non comme une contrainte à minimiser, avec toutes les difficultés que cela pose, avec toutes les solutions qu'il faut inventer. Quelques-unes, parfois très innovantes, existent déjà : en Uruguay, on envoie des pédagogues dans des familles qu'on a repérées comme des familles en difficulté. Là, non seulement l'école fait rentrer le monde dans sa cour mais elle va dans le monde, elle se transporte là où les nœuds de tension sont les plus serrés.

J'ai déjà évoqué la troisième piste de ré-enchantement – mais il me faut y insister de nouveau : l'acceptation par tous les acteurs d'un véritable débat public permanent. Si ce dernier n'était plus un résidu du fonctionnement

scolaire, si le débat public n'était pas ce qu'on organise lorsque l'on a déjà tout prévu, pour se donner bonne conscience, alors nous aurions passé un seuil. Il s'agit de pas considérer le débat public comme une gêne, une entrave, mais comme une source d'inspiration, une origine ; comme s'il était la solution pour revenir à cette idée un peu folle d'un esprit, peut-être celui des Lumières réinventées, qui consiste à croire en la possibilité de la définition d'un contrat intellectuel et scolaire entre des mondes sociaux et ses écoles – et j'insiste sur ce dernier pluriel puisque je ne crois plus guère à l'École, mais furieusement aux écoles.

Il est plus enthousiasmant et mobilisateur de vouloir ré-enchanter que de persister dans la confiserie du désenchantement.

RÉACTIONS

Roger Dale

L'un des éléments qui me frappent le plus dans la conjoncture actuelle est illustré par une citation de Gramsci – son fameux « pessimisme de l'intellect et optimisme de la volonté », car ce sentiment est partout sous-jacent. La citation à laquelle je fais référence ici est la suivante : « L'ancien meurt et le nouveau n'est pas encore né ; dans cet interrègne apparaît une grande variété de symptômes morbides. » Je pense que cette formule est plus vraie aujourd'hui que jamais, et qu'elle devient chaque jour plus pertinente. La crise économique actuelle que nous traversons nous confronte à des « symptômes morbides » d'un monde en pleine transformation. Nous sommes tous conscients que les solutions que nous cherchons actuellement ont très peu de chances de réussir à changer profondément les choses. Il y aura des correctifs et des tentatives pour revenir en arrière et réparer le système. Et les parallèles proposés par Michel Lussault suggèrent que nous devrions aller au-delà d'une simple réparation du système économique.

Je suis persuadé que les origines de ces symptômes morbides remontent loin dans le passé. Je me réfère ici au travail du socialiste portugais Boaventura de Sousa Santos, qui dit en substance : « Capitalisme et modernité sont deux éléments distincts. Même si les chemins qu'ils ont suivis sont liés, rien ne permet de penser qu'il devait nécessairement en être ainsi, et ils suivent à présent des voies divergentes. » Pour dire les choses crûment et simplement, on peut dire que les institutions de la modernité ont cessé d'être la meilleure carapace possible pour la poursuite du développement du capitalisme et il semble qu'une limite ait été atteinte l'an dernier, avec les bouleversements subis par la réglementation sous la pression de l'entreprise et de la concurrence, le marché prenant le relais de la réglementation. Je crois que c'est de ce type de constat qu'il faut partir.

Par conséquent, je suis d'accord avec Rui Canário : l'école a cessé d'être une solution pour devenir un problème. Mais le problème a changé. Or les écoles – et cela était sous-entendu dans ce qui a été dit – abordent encore un problème qui est déjà du passé, et cela est dû notamment à la profonde inertie inhérente à l'ensemble du système éducatif. Ce qu'il faudrait faire, d'une manière ou d'une autre, c'est essayer de parvenir à un accord sur ce que nous pourrions faire à ce sujet à court terme.

À une extrémité de l'échelle des possibles, nous avons le bricolage – et je ne sais pas jusqu'à quel point nous pouvons pousser cela plus avant – mais à l'autre extrémité, nous pouvons essayer de repenser notre façon de considérer le système. Notre position analytique par défaut, en quelque sorte, est un système éducatif national géré par l'État, où l'éducation signifie un système de scolarisation organisée. C'est cette position que nous avons tant de mal à changer.

Mais si nous regardons simplement les choses, nous sommes victimes d'un double langage : nous employons les mêmes termes, mais ils ne signifient pas la même chose. Pourquoi le Centre international d'études pédagogiques était-il qualifié d'international au milieu des années 1940 ? Comment le terme « international » était-il perçu à cette époque, et comment l'est-il aujourd'hui ? À l'époque, la conception de l'international était la suivante : si les nations vivaient en bons termes les unes avec les autres au lieu de se combattre, nous n'aurions plus de guerres, ce qui est en soi parfaitement louable et reste valable aujourd'hui. Toutefois, la nature de ce qui constitue l'international aujourd'hui est totalement différente, et cela, je suppose, nous amène à l'idée de mondialisation, qui est relativement différente de l'idée d'internationalisation.

Les symptômes morbides sont, d'après moi, liés à l'idée que ce que nous subissons n'est pas une évolution incrémentale, mais que nous sommes à un certain stade – et nous ne pouvons dire lequel – d'un changement de paradigme.

C'est pourquoi, le bricolage à lui seul ne suffira pas. Si nous devons dater cela précisément, le monde a changé en 1989 et il a changé, d'après moi, parce que pour la première fois, il est devenu possible de parler raisonnablement d'UN monde. La réponse implicite à la question posée lors de ce colloque est qu'il y a tout à la fois un monde unifié (« un monde ») et des mondes multiples. C'est cela qui est fondamental : nous n'allons pas revenir à un système éducatif étatique et national.

Ce qu'il faut alors observer, c'est la relation entre ce monde unifié et les mondes multiples. Le monde unifié (« un monde ») est principalement un monde économique et la nature de ce monde ne détermine pas strictement, mais fixe des limites à, influence et façonne la nature et la multiplicité des divers autres mondes qui peuvent exister.

Dans l'atelier⁴ qui portait sur le marché, un thème est resté non formulé pour l'essentiel : celui de l'État. La position par défaut de ma génération est celle

4. Atelier « L'éducation, segment du marché scolaire ? », animé par Bernard Cornu (13 mars 2009).

de l'État du bien-être social et démocratique post Seconde Guerre mondiale. C'est ainsi que nous voyons l'État, au point que tout repli de cet État est considéré plus comme une trahison que comme une transformation. Selon notre position par défaut, l'éducation doit être fournie entièrement par l'État. Personnellement, je souhaiterais que ce soit encore le cas, mais les États aujourd'hui ne répondent plus à ce modèle. Lorsque nous voyons des systèmes éducatifs gérés par des systèmes publics/privés dans le monde entier – et nous avons parlé de l'enseignement à domicile, qui consiste un peu à laisser un étudiant diplômé enseigner à votre petite-fille –, cela n'a plus rien à voir. Il s'agit d'un système d'échelle internationale qui pèse des milliards d'euros. Aussi, l'idée que l'État pourrait retrouver cet âge d'or me semble illusoire.

Michel Lussault a parlé un second point de transformation : l'intervention de multiples parties prenantes dans l'éducation, avec chacune un point de vue différent. Dans les pays anglo-saxons, et peut-être ailleurs, l'éducation et les écoles sont régies par des parties prenantes. Ce sont ces parties prenantes qui, dans un sens, accordent leur soutien à l'institution en échange de la promesse que leurs intérêts seront privilégiés. Il s'agit là d'un changement radical de la nature du contrat social concernant l'éducation et des raisons pour lesquelles nous payons pour elle : nous passons d'un système qui promouvait les buts de l'éducation à un système qui promeut les intentions de l'éducation, ainsi que ses avantages individuels plutôt que ses avantages collectifs.

Tout cela n'est pas lié à des États corrompus ou défaillants, ou à de mauvaises politiques, mais j'y vois à nouveau une expression de ces symptômes morbides, là où nous essayons de trouver des dispositions institutionnelles mieux adaptées aux éléments importants de toute société.

Mais de quelle société parlons-nous maintenant ? Dans ce colloque, nous avons pris les sociétés de l'Europe de l'Ouest comme modèle. Il y a cinquante ans, nous étions persuadés qu'il fallait en faire un modèle pour le monde entier, et c'est ce que nous avons essayé de faire. C'était l'enseignement international. Il s'agissait d'admettre le restant du monde dans ce type de société du partage, progressive et productive qui était notre bien commun. Il est aujourd'hui clair qu'il n'est ni possible, ni même souhaitable, d'essayer de répandre une telle idée. Nous reconnaissons le besoin de la diversité, même si nous ne répercutons pas très souvent ce besoin et cette prétention dans la pratique.

Alors, que pourrions-nous tenter ? L'une des choses qui me découragent lorsqu'on parle de mondialisation, c'est qu'elle a tendance à être présentée de manière négative. Nous avons tous pensé, à une période de notre vie : « Ne serait-ce pas fantastique d'avoir UN monde ? » Nous savions que nous n'aurions pas un parlement mondial, mais dans un sens, les Nations Unies symbolisaient cela. Avec la mondialisation, il semble que nous ayons perdu cette aspiration. Plus nous avançons vers un monde unifié (« un monde »), plus, en un apparent paradoxe, nous nous éloignons des idéaux qui inspiraient notre idée de ce monde.

Il faudrait essayer d'être plus positifs quant à l'idée de mettre en place une façon plus globale d'organiser l'éducation. Cela ne signifie pas faire converger l'éducation, mais reconnaître que nous n'aspirerons à un monde unifié (« un monde ») dans un sens positif qu'en reconnaissant et en rassemblant les conceptions multiples et variées de ce qui constitue ce monde unifié. C'est extrêmement difficile, mais là aussi, nous aurions la possibilité de procéder d'une manière organisationnelle, par exemple, par le biais du Forum social mondial. Celui-ci est sans doute, par essence, voué à l'échec, pourtant il nous montre aussi qu'un autre monde est possible, et même qu'une autre façon de concevoir un autre monde est possible. Cela implique que nous ne pensions plus uniquement à travers les catégories auxquelles nous sommes habitués dans la partie dominante du monde, mais que nous acceptions les autres façons de penser. Concrètement et de manière ambitieuse, c'est en essayant de trouver des zones de contact entre ces différentes conceptions du monde que nous pourrions les rendre commensurables et traduisibles. On commence tout de suite ?

David Istance

Pour commencer, il me semble assez intéressant de rappeler que, si vous interrogez les jeunes sur l'école, nombreux sont ceux qui possèdent une idée relativement positive de l'école. Nos études PISA – qui posent aux jeunes de quinze ans des questions concernant leurs attitudes envers l'école – montrent pour la plupart que des réponses sont assez positives et on pourrait imaginer des réponses encore plus positives si les élèves encore plus jeunes étaient cibles. Je le dis juste pour rappeler qu'il faut être clair sur ce qu'on entend par le terme « crise », et vue par qui.

En ce qui concerne l'évolution des aspirations et des attentes sociales et l'importance que celles-ci revêtent pour les systèmes éducatifs, je partage tout à fait l'observation que cela va à l'encontre de nombreuses habitudes des écoles et des systèmes scolaires. Au CERI/OCDE, nous avons mené une étude – pas seulement quantitative – pour mesurer à quel point l'éducation et les écoles sont sensibles à la demande⁵. Je crois qu'il y a aujourd'hui beaucoup de rhétorique au sujet de l'abandon d'un système régi par l'offre au profit d'un système plus sensible à la demande, mais on ne sait pas vraiment comment cela peut être réalisé, à quel point nous voulons d'un système « laissez faire », et même ce que « régi par la demande » signifie vraiment.

Il semble vrai également, en rapport avec cette notion de crise, que plus les gens sont proches des écoles, moins la crise de confiance envers cette institution leur semble dramatique. Des études ont déterminé la façon dont les gens évaluent le fonctionnement des systèmes éducatifs : il existe une corrélation assez nette entre la proximité avec ce qui se passe réellement dans les écoles et

5. *L'école face aux attentes du public : faits et enjeux*, OCDE, 2007.

le taux de satisfaction. Il importe donc se demander de qui doivent provenir les demandes légitimes, et ce problème est très délicat.

J'estime que la question de la crise à laquelle nous sommes confrontés – crise économique, sociale et politique – pourrait engendrer de nouvelles interrogations relativement inattendues... Par exemple, sommes-nous prêts à renforcer la réglementation plutôt qu'à la réduire ? Sommes-nous désenchantés devant le fonctionnement des marchés en général et avec quelles conséquences pour le « marché scolaire » en particulier ? En ce moment, il est très difficile de prévoir les changements d'attitude et de comportement à attendre des parents, des jeunes et du public en général.

Quant aux questions liées aux inégalités, nous pouvons débattre de la question de savoir si l'ascenseur social est désormais cassé ou bloqué entre les étages – ce qui pour beaucoup est fondamental dans la perception d'une crise liée à l'école. À mon avis, l'espoir de voir l'éducation résoudre rapidement les inégalités a toujours été illusoire. Il faut se rappeler en même temps qu'un ascenseur descend aussi bien qu'il monte et qu'aucun arrêt à un étage ne peut être considéré comme une destination finale. Et si la société reflète bien le système éducatif et fait en sorte que les avantages soient renforcés et se reproduisent, c'est un système plutôt conservateur et ce n'est donc pas nécessairement, selon moi, un modèle à renforcer. En même temps, si l'on se réfère à nouveau aux études internationales, l'impact du niveau d'études supérieures (mesuré par le salaire perçu ensuite) reste clairement positif. L'ascenseur ne paraît donc pas cassé. Il demeure une corrélation entre l'expérience éducative et le revenu ou les résultats professionnels, même si des contre-exemples existent. Cela est probablement dû, en partie, à la massification de l'enseignement : l'idée qu'en développant des systèmes d'une façon apparemment inexorable, l'on allait ainsi résoudre toutes sortes de problèmes sociaux et culturels est *a priori* improbable. Je pense que le sentiment de désenchantement découle en partie de la massification de l'éducation, et l'investissement que cela représente pour l'individu et pour la société n'a pas apporté les fruits naïvement attendus. C'est dû en même temps à la compréhension que les anciennes attentes traditionnelles ne sont plus adaptées. Cependant, nous ne devons pas pour autant considérer que le problème relève exclusivement de l'école ; il se pourrait très bien qu'il soit lié aux attentes sociales globales. Le sens et la réalité de la crise pourraient représenter l'opportunité de réaliser des changements qui auraient dû se produire depuis longtemps.

Dans la mesure où je travaille à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), vous attendez certainement que j'évoque le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Les études PISA répondent à une nécessité comparative actuelle. Il est très positif de savoir où se trouvent les poches de performances médiocres, les problèmes et les lacunes importantes entre l'équité et les résultats. Il est très important de savoir que certains pays obtiennent des bons résultats et font en même temps preuve

d'équité, ce qui montre que « l'impossible » est possible. J'ai déjà fait référence à ces études pour clarifier certains aspects de cette question. Ces études courent bien sûr le risque d'être mal interprétées : par leur nature, les enquêtes comme PISA sont tournées vers le passé récent plutôt que vers l'avenir dont nous parlons ; elles peuvent aussi encourager une vue plutôt technocratique de l'éducation. Ces risques ne sont pas inévitables mais ils sont néanmoins réels.

Si l'on en vient à ce que nous attendons de l'enseignement, il est temps d'admettre que l'école peut signifier des choses très différentes à différents âges, ainsi que dans des cultures et des lieux différents. Lorsque, à l'OCDE, nous avons travaillé sur les scénarios pour l'avenir de l'éducation, les éducateurs étaient pour la plupart très positifs sur les écoles en tant qu'institutions et voulaient même les renforcer en tant que telles. Cela pour dire que la perception d'une crise n'a pas nécessairement un impact destructeur sur l'école même si certains considèrent l'école autant comme « une partie du problème » qu'une partie de la réponse.

Cependant, mon opinion est que nous devrions nous interroger à nouveau sur les notions établies de cycles pré-primaire, primaire, secondaire, tertiaire. Les établissements scolaires doivent être très solides pour porter des valeurs et construire une culture de l'apprentissage très développée. Renforcer cette base, permettrait déjà de répondre à la crise vécue par l'école actuellement. Mais surtout, après un certain âge (13 ans ? 14ans ?), nous devrions considérer d'autres formes très diverses d'éducation et d'apprentissage. Ainsi, je ne pense pas que nous ayons considéré l'idée d'apprentissage tout au long de la vie aussi sérieusement que nous l'aurions dû, notamment en termes d'implications pour l'école. Je songe à la grande variété des formules liés à l'apprentissage, qui peuvent être personnalisés, et qui, si elles s'appuient sur une base puissante et solide avec, à la fois, une composante valeurs et une composante apprentissage cognitif, apportent beaucoup aux individus et aux groupes. Bref, nous devons nous éloigner du modèle de la prolongation sans fin de la phase initiale de l'éducation, processus qui ne s'interroge pas vraiment sur la nature de l'éducation, et nous orienter vers des dispositifs beaucoup plus proches de l'esprit de l'apprentissage tout au long de la vie, dispositifs dans lesquels l'école joue bien sûr un rôle très important, notamment pour les premières années d'éducation.

Mamadou N'Doye

Je fais partie des optimistes et mon approche de l'éducation est peut-être très influencée par mon parcours personnel puisque j'ai bénéficié de l'ascenseur social et peut-être aussi parce que je suis plus un homme d'action, de ceux qui travaillent à la transformation du système éducatif. Sur la question posée par le colloque « Un seul monde, une seule école ? », j'ai en fait toujours été un peu surpris par l'alternative posée en réponse. Certes, nous ne pouvons parler d'un seul monde, s'il s'agit d'un monde harmonisé, uniformisé, voire

harmonieux. Ce « seul monde » n'existe pas puisque nous sommes témoins des différences identitaires structurées à travers l'histoire des sociétés, voire les histoires qui font l'histoire, puisque nous sommes témoins également des cultures et des langues différentes, témoins des inégalités de développement des sociétés qui se trouvent à l'ère post-industrielle, alors que d'autres sont à l'ère pré-industrielle et d'autres encore à l'ère industrielle. Nous sommes témoins aussi des fractures sociales, des inégalités que cela crée, de la faim dans le monde et de l'abondance dans d'autres mondes. Nous sommes témoins, malgré la chute du mur de Berlin et le libéralisme triomphant, de la différence des régimes politiques et économiques.

Cela dit, nous avons aussi un seul monde. Quel est ce seul monde ? C'est le monde qui connaît une interdépendance forte et croissante. C'est ce monde où un pays oublié comme la Somalie peut produire des pirates qui perturbent le commerce international. C'est un monde où la transnationalisation de la production et des échanges produit un impact pratiquement planétaire, la crise actuelle en est témoin. Comment se fait-il qu'une crise des *subprimes* aux États-Unis produise une crise à l'échelle planétaire ? Nous sommes aussi dans un seul monde parce qu'il y a eu, comme jamais, une réduction de l'espace-temps, avec les nouvelles technologies, les moyens de transports, nous vivons de ce point de vue un monde prodigieux où, dans le village le plus reculé d'Afrique, on trouve des téléphones portables. Un monde où je peux aujourd'hui organiser vite, simplement avec mon ordinateur, une conférence aux quatre coins du monde.

Nous vivons un monde extraordinaire, mais il sera petit. Quand on parle du village planétaire, ce n'est pas seulement une image, c'est une réduction réelle de l'espace-temps qui fait d'ailleurs que nous vivons plus longtemps, mais que nous vivons moins longtemps aussi, quand on constate l'accélération du temps. Ce monde a produit quelque chose qui met aujourd'hui en compétition tous les pays, ce qu'on appelle le développement compétitif. Tous les pays se trouvent en situation de compétition, avec le marché libre, le commerce international mais surtout avec ce qu'on appelle aujourd'hui l'économie de la connaissance, avec ses caractéristiques. Premièrement, le savoir est devenu une force productive directe. Deuxièmement, la recherche-développement et l'innovation sont des facteurs décisifs de compétitivité. Troisièmement, l'information et la communication sont devenues des ressources stratégiques.

Nous vivons tous dans ce monde-là et ces transformations ont un impact jusque dans les coins les plus reculés du monde. C'est en ce sens que nous sommes dans un seul monde. Cette mondialisation, qui est à la fois mondialisation économique et globalisation médiatique, produit une sorte d'attrance qui a provoqué aussi bien des assimilations que des refus et des résistances, contradictoirement. Nous sommes influencés par des normes ou par des critères devenus universels et en même temps, compte tenu de nos identités, de nos pouvoirs locaux, de nos volontés locales, nous essayons aussi de résister et de refuser parce que nous n'acceptons pas tout dans cette mondialisation.

Une seule école ? Non, s'il s'agit d'une école universelle, indifférente aux identités, au contexte historique et au niveau de développement économique et social : cette école-là n'existe pas. Les finalités et les valeurs définies dans les systèmes éducatifs varient d'un contexte à un autre. Il y a des savoirs locaux qui investissent les systèmes éducatifs. Il existe des langues différentes, des approches différentes de ces langues. En Afrique par exemple, nous avons des langues coloniales qui sont des langues scolaires et nous avons nos langues africaines qui ne sont pas, pour le moment, des langues d'instruction dans la plupart des pays ; nous avons la volonté, pour des raisons d'efficacité pédagogique et d'identité, d'avoir ces langues au niveau de l'école.

Les enseignants et les conditions matérielles sont radicalement différents d'une école à l'autre. On peut parler également des environnements différents : quand on a une population à 50 % analphabète, ce n'est pas la même chose qu'une population alphabétisée en termes d'environnement de l'école.

Pourtant, nous avons aussi une seule école. Où se situe cette seule école ? Dans des tendances lourdes et convergentes qui existent actuellement dans l'évolution de l'ensemble des systèmes éducatifs. Les sociétés et les pays qui sont en compétition ont un défi : ils doivent tous, pour pouvoir répondre à cette compétition, construire des sociétés apprenantes. On a parlé tout à l'heure de massification. Il faut, pour le stock d'éducation, augmenter la quantité de personnes formées mais il faut augmenter aussi le niveau d'éducation.

Nous connaissons aussi l'influence internationale sur les facteurs d'offre. Aujourd'hui, la mondialisation économique a une influence sur l'ensemble des curricula, et tout à l'heure j'indiquerai un certain nombre de choses. Il y a les influences aussi sur les facteurs de demande, les aspirations et les attentes des sociétés. Le Forum social, en contradiction avec la mondialisation, est une autre mondialisation, une mondialisation des attentes sociales et des aspirations sociales qui ont également une influence. Le développement compétitif met aussi en situation de concurrence les systèmes éducatifs et engage ces derniers dans le renforcement du capital scientifique et technologique.

Aujourd'hui, tous les systèmes éducatifs cherchent comment renforcer le capital scientifique et technologique. Je ne connais pas de système éducatif, à l'heure actuelle, qui ne se pose pas cette question. En Afrique, apparemment l'exemple du continent le plus éloigné de ces problèmes-là, le plan majeur en matière d'éducation est aujourd'hui le plan d'action consolidé pour la science et la technologie. L'intégration des technologies et de la science concerne presque tous les systèmes éducatifs aujourd'hui. Cette hyper-valorisation des sciences et technologies ainsi que le pilotage des performances scolaires à travers les évaluations internationales existent aussi en Afrique.

Le cadre indicatif de l'éducation pour tous – à l'époque, il s'appelait cadre normatif de l'éducation pour tous, et tous les pays qui devaient penser leur politique de développement de l'éducation pour tous devaient se référer à ce cadre

normatif, devenu indicatif –, vise la façon d'allouer les ressources, – d'organiser le ratio élève/maître, etc. Et il y a les réformes internationales qui s'imposent de plus en plus à tous les systèmes éducatifs. La réforme LMD est actuellement presque partout à l'ordre du jour en ce qui concerne l'enseignement supérieur. L'éducation à l'environnement, l'éducation en matière de population, etc., sont des tendances internationales qui, aujourd'hui, influencent l'ensemble des systèmes éducatifs. La capacité analytique, la démarche de résolution de problèmes, la capacité de communication, l'intégration efficace des médias, apprendre à apprendre, à entreprendre, à innover, à appliquer le savoir à un problème de développement, l'apprentissage tout au long de la vie : voilà des thèmes qui sont de nos jours presque transnationaux et qui constituent, plus ou moins, un référentiel international que tous ceux qui doivent élaborer des curricula s'attachent à connaître et à essayer de mettre en œuvre. C'est là qu'on peut parler d'une seule école, d'autant plus qu'une sorte de glissement s'opère, y compris dans la gouvernance des systèmes éducatifs. Par exemple, la gestion avec les modèles et les théories du *benchmarking* est aujourd'hui à l'ordre du jour de pratiquement tous les systèmes y compris de ceux qu'on considère arriérés, comme les nôtres. Nous y sommes.

Alors l'école doit-elle être simplement un reflet passif de cette dynamique qu'on appelle mondialisation et qui nous interroge aujourd'hui, en contexte de crise économique majeure ? Quand on regarde les solutions engagées jusqu'ici, je ne pense pas que nous soyons proches de la sortie des difficultés. On n'interroge pas fondamentalement la crise. On fait comme si c'était une conjoncture qui était apparue et puis on va saupoudrer de l'argent ici et là, et ce sera terminé. Alors qu'on se trouve devant une contradiction majeure : tout le monde sait que lorsqu'une consommation tombe en panne, à cause justement de la recherche effrénée de la compétitivité – parce que pour être compétitif, il faut réduire le coût de la main-d'œuvre, donc réduire la consommation – il faut prêter, comme on l'a fait aux États-Unis, pour que les gens continuent à consommer. Mais puisqu'ils ne sont pas solvables, le système s'enraye et on nous dit ensuite qu'il faut prêter de l'argent aux banques et qu'on va s'en sortir... Nous sommes confrontés aujourd'hui à une crise du développement compétitif et chacun pouvait le prévoir.

On ne peut pas faire du développement contre l'humanité. C'est ce que nous avons fait jusqu'ici et la question qui se pose est de savoir comment repositionner l'humanité dans le développement. Notre premier défi, et l'école doit contribuer à le remporter, c'est qu'il nous faut des sociétés inclusives. La fragmentation, les fractures que nous vivons aujourd'hui ne sont pas vivables. Comment l'école peut-elle contribuer à des sociétés inclusives ? Comment l'école peut-elle aider à sauvegarder l'environnement, à conduire un développement économique viable, à gérer et à renforcer la diversité culturelle ? Comment aider l'humanité à être multidimensionnelle, comment aider les jeunes à devenir des mutants – pas des métis, mais des mutants ?

À la différence du métis, le mutant intègre et dépasse les cultures égales ; le métis, son père est blanc est sa mère est noire.

Tapio Säävälä

Nous donnons tous, souvent, une image déprimante de ce qui se passe dans les établissements scolaires. Ce n'est pas entièrement justifié car, à la Commission européenne, nous savons au moins qu'il existe aussi un grand nombre de pratiques d'excellence chez les enseignants et d'établissements scolaires écoles novateurs et créateurs. Cela ressort des études du programme Comenius, par exemple, qui est un outil important de création et de diffusion de bonnes pratiques. De nombreux développements positifs à l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie existent, et nous soutenons les États membres et les pays qui prennent part à notre démarche, pour les aider à créer des stratégies cohérentes et globales d'apprentissage tout au long de la vie. Nous considérons que l'École est une part essentielle de cette stratégie, et que cette dernière contribue également à créer des politiques scolaires dans un contexte plus large. Il est vrai – et beaucoup l'ont souligné – que l'École change lentement, plus lentement que l'Église, selon certains experts de la Commission européenne – la comparaison est intéressante mais peut-être pas très optimiste. Les choses avancent donc au niveau national et au niveau européen, et le défi est de faire en sorte que la qualité de l'éducation concerne chaque jeune.

Je voudrais revenir sur quelques uns des problèmes soulevés ici et qui m'ont frappé. Dans l'atelier sur les valeurs auquel j'ai assisté, je réfléchissais à la Recommandation européenne sur les compétences-clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, qui insiste sur le fait que ces compétences visent premièrement l'épanouissement personnel de chacun. Deuxièmement, elles ciblent la citoyenneté active et l'inclusion sociale et troisièmement, l'employabilité. Ma question est la suivante : quelles sont les valeurs portées par ce concept de l'apprentissage et des compétences que les jeunes gens doivent développer au cours de leur éducation et de leur formation initiales ?

Le deuxième point de la Recommandation sur les compétences clés est la dimension globale européenne et l'accent mis sur cet aspect est, je pense, une valeur en soi. On souhaite promouvoir le modèle d'un apprenant qui possède une identité de pleine appartenance tout à la fois au contexte local et aux contextes régional, national et européen. Il devient ainsi une sorte de citoyen du monde. Il s'agit là d'une continuité d'identité. Du point de vue des valeurs, il est préférable d'avoir cette continuité d'identité que d'essayer de diviser l'identité en différentes couches, et l'Union européenne fait naturellement partie de cette continuité. Lorsque nous avons préparé cette recommandation européenne, nous sommes facilement tombés d'accord sur ces valeurs de la démocratie et des valeurs européennes de base. Les discussions que nous avons eues ont porté sur la façon de savoir comment nous ferions référence à l'Union européenne et à ses institutions. Nous sommes tombés d'accord sur l'idée que la connaissance et la participation à la construction des décisions européennes était une part essentiel d'une citoyenneté active. Il serait intéressant d'étudier davantage la manière

dont ces valeurs se reflètent dans ce qui est pour ainsi dire la première compréhension commune des compétences clés au niveau européen, qui sont aujourd'hui une sorte d'outil de référence pour les réformes nationales.

Pendant ce même atelier, je me demandais si nous avons aujourd'hui des valeurs différentes ou si nous avons simplement besoin d'appliquer ces valeurs dans des contextes différents – peut-être dans de nouveaux contextes. J'en donnerai deux exemples simples. Comment les élèves appliquent-ils des valeurs classiques telles que l'honnêteté dans le monde d'Internet ? La plupart des jeunes, qui ne voleraient rien dans un magasin, peuvent facilement copier de la musique illégalement à partir d'une source inconnue sans que cela leur pose un problème. Cela touche la question de savoir comment un enseignement traditionnel peut s'adapter aux nouvelles réalités des jeunes. Il ne s'agit pas seulement d'une question de propriété de droits musicaux, cela concerne aussi le harcèlement électronique et quantité de questions privées que les adultes ignorent complètement, dans de nombreux cas.

La même remarque s'applique à la gestion du changement. Un grand nombre de thèmes et de questions que nous avons abordés peuvent être rassemblés sous la question suivante : les bonnes pratiques existent, comment les généraliser ? Entre les enseignants expérimentés et les nouveaux enseignants par exemple ? En ce qui concerne les décideurs et les systèmes de façon plus générale, comment combiner les idées nouvelles des jeunes enseignants avec la sagesse et à l'expérience de ceux qui travaillent déjà ? Au niveau européen, nous travaillons actuellement sur l'induction, par exemple, qui est un outil très important pour aider les jeunes enseignants à s'adapter tout en amenant des idées neuves aux systèmes scolaires. Tout cela dans le cadre de la gestion du changement et de la recherche des agents appropriés du changement. Le défi est donc le suivant : comment maintenir les valeurs essentielles dans l'École, tout en les appliquant dans de nouveaux contextes, et avec des innovations pédagogiques ?

La question se ramène donc à savoir si nous devons remplacer ou développer, et cela nous amène par définition à nous poser la question du pilotage des établissements, qui est le point qui intéresse l'OCDE et qui est également en partie à notre agenda. Il est facile de dire que nous devons encourager un pilotage multiple, mais cela pose de vrais problèmes en termes de formation, de développement professionnel et de soutien des chefs d'établissement. Quel rôle jouent les inspecteurs et ceux qui jouent un rôle dans le développement du pilotage des établissements et des établissements eux-mêmes, à travers par exemple l'auto-évaluation ? Je n'aime pas ce mot « auto-évaluation » car il ne s'agit pas seulement d'évaluer mais de définir des objectifs, de savoir où nous en sommes, puis de s'emparer du processus.

Si l'on en vient à la question de la mesure, nous pensons que c'est un aspect essentiel du pilotage et du développement des politiques. Il existe déjà un certain nombre d'indicateurs au niveau européen et nous en développons d'autres. Il est parfaitement clair, au vu des huit compétences clés dont nous

disposons, que nous pouvons certes mesurer la maîtrise de la langue maternelle, des langues étrangères et éventuellement des mathématiques et des sciences, c'est-à-dire les connaissances et les aptitudes des élèves. Mais nous ne mesurons que très peu les attitudes. Nous avons ensuite la compétence numérique, apprendre à apprendre, l'aspect social et civique, l'entrepreneuriat, les compétences culturelles, souvent désignées comme des compétences transversales clés, mais qui ne sont pas mesurables pour le moment. Apprendre à les évaluer peut aider à renforcer leur importance et leur visibilité. C'est pourquoi nous travaillons à développer un indicateur sur la compétence « apprendre à apprendre », par exemple. On trouve dans PISA des éléments liés à cette compétence qui pourraient être mieux exploités dans les discussions et dans les recherches futures.

Par conséquent, lorsqu'on aborde la question de la mesure et de l'évaluation – nous y travaillons avec les experts des États membres –, nous essayons de réfléchir au rôle de l'évaluation pour promouvoir l'acquisition des compétences clés et dans les processus d'apprentissage en général. Quels rôles jouent l'évaluation de l'apprentissage, l'évaluation pour l'apprentissage et comment les différentes méthodes de mesure et d'évaluation, au niveau national et au niveau international, peuvent-elles chacune contribuer à l'aide à l'apprentissage et au développement des établissements ? Il y a actuellement beaucoup d'exemples pertinents du bon usage de l'évaluation pour améliorer l'apprentissage. La question est : comment pouvons-nous promouvoir systématiquement l'idée et l'esprit des compétences clés et de l'évaluation pour la formation tout au long de la vie dans l'ensemble du système ? Je ne sais pas si nous y parviendrons dans un très proche avenir, mais c'est en tout cas notre ambition.

Enfin, j'aimerais dire quelques mots sur la coopération européenne proprement dite, qui, je pense, a une valeur en soi. Un message très important pour les établissements et les instances nationales, c'est le fait qu'il soit possible d'apprendre les uns des autres. Nous faisons tous face aux mêmes défis. Bien sûr, des solutions doivent s'appliquer en fonction des contextes nationaux, régionaux et locaux. Les experts envoyés par les États membres que nous réunissons sont très enthousiastes sur cette collaboration et se sont emparés du processus. Toutefois, il y a encore un fossé à franchir pour qu'ils puissent tirer profit dans leurs contextes nationaux de l'expertise qu'ils ont acquise des autres pays, et c'est là un défi.

Je voudrais aussi souligner le fait que la coopération européenne est fondée sur l'expertise nationale. À l'agenda actuel en matière de coopération européenne en éducation figure par exemple la qualité des enseignants. M. Cornu et M. Zgaga, qui participent à ce colloque, ont participé de 2002 à 2005 à un groupe de travail sur les principes communs pour la qualité des enseignants. Ces vues ont ensuite été adoptées dans la communication dont le Conseil a adopté les conclusions en 2007, qui fixe un agenda clair pour la coopération européenne. De la même façon, le travail sur les compétences et l'équité s'appuie sur les expertises nationales que nous avons sollicitées dans le contexte de la politique européenne.