

Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE

Reforms up to 2030 in OECD countries

Las reformas en el horizonte 2030 en los países de la OCDE

Éric Charbonnier et Pierre Gouédard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/9382>

DOI : 10.4000/ries.9382

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2020

Pagination : 131-141

ISBN : 978-2-85420-626-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Éric Charbonnier et Pierre Gouédard, « Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020, mis en ligne le 17 juin 2020, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9382> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9382>

Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE

Éric Charbonnier

Pierre Gouëdard

*Organisation de coopération
et de développement économiques*

Des tendances de fond internationales affectent non seulement les sociétés et les économies, mais aussi les systèmes éducatifs. Parmi elles, la mondialisation, des inégalités prononcées, l'accroissement de la diversité ou encore l'évolution technologique favorable à la main d'œuvre qualifiée ajoutent une pression supplémentaire à des systèmes éducatifs déjà sous tension, du fait de la généralisation des comparaisons internationales et de la rationalisation des dépenses publiques.

Dans ce contexte d'instabilité, les adultes ayant de meilleures compétences en littératie et numératie ou ceux ayant les niveaux d'éducation les plus élevés (souvent les mêmes) sont plus susceptibles d'avoir un emploi, de gagner un salaire élevé, de faire confiance aux autres, de participer au processus démocratique et à la vie communautaire, et de se dire heureux et en bonne santé que leurs pairs moins qualifiés. Les compétences acquises à l'école sont donc un moteur essentiel de l'innovation, de la productivité et, en fin de compte, de la croissance économique, de la cohésion sociale et du relèvement du niveau de vie (OCDE, 2016).

Les pays de l'OCDE ont bien saisi les enjeux de préparer l'école de demain, et non moins de 500 réformes éducatives ont été lancées depuis les années 2000 (OCDE, 2019a). Ces réformes couvrent un large spectre, qui s'étend des réformes visant à améliorer l'équité à celles réformant la gouvernance ou les modes de financement. Pour autant, comment garantir qu'une réforme éducative se traduise effectivement en changement au sein de l'école afin d'améliorer l'environnement d'apprentissage ou les résultats des élèves ? À cet égard, Andreas Schleicher, directeur de l'éducation et des compétences de l'OCDE, a déclaré que « la route vers un changement éducatif efficace était pavée d'options politiques ambitieuses et bien ciblées pauvrement mises en œuvre ».

La littérature a en effet identifié ce qu'elle qualifie de « déficit de mise en œuvre » (*implementation gap*) (Gunn, 1978 ; Hill et Hupe, 2014 ; Hudson, Hunter et Peckham, 2019), pouvant mener à l'échec total ou partiel de la réforme, au sens où les changements escomptés ne sont pas observés au niveau de l'école. Ce déficit est souvent dû au manque d'attention accordée à la mise en œuvre de la réforme, hiérarchiquement considérée comme inférieure à son élaboration, et abandonnée la plupart du temps par défaut aux parties prenantes.

À la lumière de cet enseignement, cet article propose de résumer dans une première section les moyens d'actions à la disposition des gouvernements pour adapter les systèmes éducatifs aux enjeux du XXI^e siècle. Puis, dans une deuxième section, nous nous appuyons sur la littérature pour proposer un cadre d'analyse systématique afin d'élaborer une stratégie de mise en œuvre efficace, pour assurer le succès de la réforme éducative.

RÉFORMES À L'HORIZON 2030 : LES MOYENS D'ACTION

On s'accorde à dire que l'éducation a et aura un rôle clé à jouer dans la progression du bien-être pour les individus et la société au niveau mondial. Mais est-ce que l'éducation que nous recevons nous prépare réellement à être tous des citoyens épanouis et autonomes face aux enjeux du monde de demain ? Quels sont les moyens d'action pour que les systèmes éducatifs assurent qualité et équité sociale, tout en utilisant avec efficacité les ressources à disposition ?

Dans ce cadre, définir les moyens d'action pour une éducation de qualité à l'horizon 2030 revêt toute son importance. D'ailleurs, les réformes se multiplient à un rythme exponentiel depuis deux décennies, une preuve tangible de la prise de conscience généralisée sur le besoin d'agir pour offrir à tous les jeunes les mêmes chances pour leur futur.

Préparer les jeunes aux enjeux du monde de demain

Penser l'éducation à l'horizon 2030 doit nous faire réfléchir aux grands enjeux du monde actuel, afin de préparer au mieux les jeunes à s'y intégrer. Les futures générations devront faire face à trois grands défis. Elles devront trouver des réponses aux défis économiques, sociaux et culturels que notre génération n'a pas encore résolus ou dont elle n'a pas pris conscience : réchauffement climatique, vieillissement, migrations, montée du terrorisme, etc. (OECD, 2018b). Elles devront également être préparées à tirer bénéfice des avancées technologiques sans souffrir de leurs conséquences : près de 14 % des emplois vont disparaître au cours des vingt prochaines années et un tiers des emplois sera transformé par l'automatisation (OECD, 2019b). Elles devront enfin trouver leur place dans un monde de plus en plus volatile (nature et dynamique du changement, nature et rapidité des facteurs de changement), incertain (manque de prévisibilité), complexe (confusion des enjeux) et ambigu (confusion des causes et des effets).

Ces défis nous obligent à repenser nos systèmes éducatifs et la façon dont on doit apprendre. Il devient crucial d'équiper les futurs citoyens des compétences indispensables pour faire face à ces enjeux. La société valorisera non plus ce que l'on sait, mais ce que l'on peut faire avec ce que l'on sait. Ce qui est facile à apprendre sera de plus en plus facile à digitaliser et à automatiser, alors que ce qui demande par exemple réflexion ou créativité ne pourra l'être. Les systèmes éducatifs doivent s'adapter à ces changements profonds, c'est d'ailleurs ce que l'on peut observer dans un nombre grandissant de pays de l'OCDE. Dans ces pays – le Canada, l'Estonie, la Finlande, le Japon, la Corée ou Singapour, pour n'en citer que quelques-uns –, les programmes scolaires, au-delà des apprentissages théoriques toujours indispensables, accordent également de l'importance aux « *soft skills* » (la créativité, la curiosité, l'esprit critique, la capacité à résoudre des problèmes, la confiance en soi et dans les autres, la persévérance, l'empathie, le sens du dialogue et l'esprit d'équipe) et aux valeurs (le respect, l'entraide, l'honnêteté).

Des leviers d'action pour une école de qualité

Au-delà des connaissances et compétences à maîtriser dans un monde de plus en plus changeant, offrir une éducation de qualité à tous les élèves impose aussi des actions pour concourir à l'amélioration des performances et de l'équité. De nombreuses réformes ont été lancées en ce sens au sein de l'OCDE, ce qui indique que préparer l'école de demain est inscrit à l'agenda de réforme des pays. Le projet de l'OCDE sur les Perspectives des politiques de l'éducation a regroupé ces actions dans trois grandes catégories (OCDE, 2015a). Elles sont susceptibles de contribuer à des changements positifs et répondent aux questions suivantes :

- *élèves* : comment améliorer les résultats de tous les élèves en termes d'équité, de qualité, et de préparation au monde de demain ?
- *établissements* : comment renforcer la qualité de l'enseignement à travers l'amélioration du système scolaire et l'évaluation ?
- *systèmes* : comment articuler la gouvernance et le financement des systèmes éducatifs pour en garantir l'efficacité ?

Améliorer les résultats de tous les élèves

Les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui allient équité et qualité. Un système éducatif est équitable dès lors que la situation personnelle ou sociale d'un élève, par exemple son sexe, son origine ethnique ou son milieu familial, ne l'empêche pas de réaliser son potentiel à l'école (égalité des chances) et que tous les individus acquièrent au moins un niveau minimum de compétences (inclusion). Concilier excellence et réussite scolaire pour tous est donc le meilleur moyen de s'attaquer aux inégalités sociales à la racine et d'obtenir de bonnes performances éducatives. C'est l'une des leçons de PISA. Tous les pays performants au PISA 2018 ont une proportion importante d'élèves très performants, tout en ayant peu d'élèves en difficulté. C'est par exemple le cas du Canada, de la Corée, de l'Estonie, de la Finlande, du Japon ou du Royaume-Uni. Agir sur les inégalités ne nivelle pas le système par le bas, comme on peut l'entendre mais est au contraire l'une des clés pour construire une société inclusive, indispensable pour répondre aux enjeux de demain. Aujourd'hui, l'enjeu est de repenser les systèmes éducatifs du *xxi*^e siècle, développer une nouvelle vision de ce que les individus doivent apprendre et comment ils doivent apprendre (OCDE, 2015b)

Les établissements : renforcer la qualité de l'enseignement

Des enseignants et chefs d'établissements mieux formés

Il est établi qu'un enseignement de qualité contribue fortement à améliorer les résultats des élèves (Schleicher, 2012). Une clé pour la réussite d'une réforme consiste à améliorer la qualité de l'enseignement et de la transmission du savoir, et à revaloriser le métier d'enseignant. Il convient également d'encourager les enseignants les plus expérimentés à travailler dans les établissements défavo-

risés. La redéfinition des contours du métier d'enseignant a d'ailleurs été un levier indispensable à la réussite de l'ensemble des pays de l'OCDE qui ont entrepris des réformes éducatives profondes ces dernières décennies, à commencer par la Finlande dans les années 1970. La priorité doit donc être d'améliorer les stratégies mises en œuvre pour attirer, former et fidéliser des enseignants de grande qualité. Ces stratégies peuvent être liées aux procédures de recrutement, de sélection et d'initiation pratique, à la rémunération et aux conditions de travail, aux possibilités de formation initiale et continue, aux perspectives de carrière qui s'offrent aux enseignants, ou encore aux mécanismes de retour d'information et d'évaluation.

Parallèlement, le rôle des chefs d'établissement a évolué, les fonctions pédagogiques occupant désormais plus de place. Ils contribuent à l'apprentissage, lorsqu'ils s'attachent à perfectionner les enseignants et à créer des conditions et un environnement propice à un apprentissage de qualité. Or, alors que leur rôle se complexifie progressivement dans un contexte d'autonomie et de responsabilisation croissantes, le soutien dont ils bénéficient n'évolue pas toujours en conséquence (Pont, 2008). Pour que la direction des établissements contribue à l'amélioration des résultats des élèves, il est impératif de déterminer quelles fonctions elle doit assumer pour être efficace, de répartir ces fonctions, de permettre au personnel de direction de se perfectionner tout au long de sa carrière – et de veiller à ce que le métier de chef d'établissement soit une profession intéressante, susceptible d'attirer les meilleurs candidats et de les retenir.

Des évaluations ciblées pour mesurer la progression

L'évaluation est un levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement. À l'heure où les pays de l'OCDE recherchent des moyens d'améliorer le système scolaire et les acquis des élèves, l'évaluation est devenue un enjeu de premier plan pour les pouvoirs publics. Plusieurs évolutions récentes expliquent ce plus grand besoin d'évaluation, notamment une décentralisation accrue, une autonomie plus large des établissements et des attentes plus fortes en termes d'amélioration des résultats et des acquis des élèves. Ces facteurs, couplés à une augmentation des capacités de gestion des données, ont conduit les pays de l'OCDE à mettre en place des dispositifs pour mesurer et évaluer la performance du système scolaire au niveau des élèves, des enseignants, des chefs d'établissement et de l'administration chargée de l'éducation, et pour pouvoir ainsi assurer un retour d'information sur les améliorations qui peuvent être apportées à ce système et à ses différentes composantes. Soucieux d'accroître la transparence, les pays exploitent les informations issues de l'évaluation dans un double objectif, de responsabilisation et d'amélioration.

Le système éducatif : améliorer les stratégies de gouvernance et de financement

Les stratégies adoptées en matière de gouvernance et de financement peuvent conduire les systèmes éducatifs à une meilleure performance. Les pays dont le système éducatif fonctionne bien s'appuient sur leurs institutions et tiennent compte des différents niveaux de gouvernance, de leur dynamique et de leurs ressources pour faire progresser le système dans son ensemble et les établisse-

ments d'enseignement. Ils veillent à ce que les ressources financières, matérielles et humaines soient en adéquation avec les objectifs.

Il est impératif de veiller à la cohérence entre les stratégies de gouvernance et le financement pour rehausser la performance du système éducatif. Pourtant, dans de nombreux pays, des inégalités persistent sur ces aspects. Ainsi, il ressort par exemple de l'enquête PISA que les établissements fréquentés par davantage d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés disposeraient, en général, de ressources pédagogiques et d'infrastructures de moins bonne qualité que les établissements fréquentés par un plus grand nombre d'élèves issus de milieux favorisés. L'égalité en matière d'affectation des ressources n'a pas uniquement de l'importance par rapport à l'équité entre les établissements. Elle est aussi liée à la performance du système d'éducation dans son ensemble. Les résultats de PISA montrent ainsi que les systèmes d'éducation dont les élèves affichent un niveau élevé de performance tendent à répartir les ressources de façon plus équitable entre établissements favorisés et défavorisés.

RÉFORMES À L'HORIZON 2030 : ÉTABLIR UNE STRATÉGIE DE MISE EN ŒUVRE COHÉRENTE

La nécessité de réformer provient de l'identification d'un problème ou d'un état actuel qui doit être modifié, et la section précédente a permis d'identifier les leviers d'action privilégiés par les pays de l'OCDE durant les vingt dernières années pour améliorer les systèmes éducatifs. Pourtant, nombre de ces réformes éducatives ne se sont pas traduites par des améliorations tangibles, du fait de la faiblesse de la stratégie de mise en œuvre qui leur était associée.

Un certain nombre d'éléments présents dans la littérature permettent d'établir un cadre d'analyse systémique qui supporte l'établissement d'une mise en œuvre cohérente et peuvent réduire de manière significative le risque d'échec d'une réforme (Viennet et Pont, 2017). Ce cadre repose sur trois piliers fondamentaux, qui se complètent mutuellement : l'élaboration de la réforme, l'engagement des parties prenantes, et la prise en compte du contexte. Chacun de ces piliers est lui-même sous-tendu par trois dimensions qui illustrent les concepts fondamentaux à prendre en compte lors de l'établissement d'une stratégie de mise en œuvre.

Par conséquent, le succès d'une réforme dépendra non seulement de l'importance attachée à la stratégie de mise en œuvre, mais également de la manière dont le contexte et l'engagement des parties prenantes influenceront et informeront l'élaboration de la réforme.

La phase d'élaboration d'une réforme pose les jalons de sa mise en œuvre ultérieure

Un point de départ typique pour l'élaboration d'une réforme est l'établissement d'une vision, une situation éducative idéale qui fournit les principes directeurs de la réforme. La manière dont cette vision est développée contribue directement à la stratégie de mise en œuvre : est-elle imposée par les autorités centrales ou bien le

fruit d'une concertation, participe-t-elle à la compréhension de la réforme, inspire-t-elle les différents acteurs ? Une vision définie de façon collaborative apparaîtra plus légitime et renforcera l'idée que la réforme s'inscrit dans un horizon de long terme plutôt que dans un agenda politique ou idéologique.

Pour que la réforme porte ses fruits, il faut également que les compétences des différents acteurs soient en adéquation avec le nouveau rôle qui leur est dévolu. En Norvège, des stratégies de décentralisation de la formation professionnelle dans les années 1990 et 2000 n'ont obtenu que des résultats mitigés car elles se sont heurtées au manque de compétences des municipalités en charge d'administrer ces nouveaux programmes (OECD, 2019b). Le Pays de Galles, qui s'est engagé à transformer ses écoles en organisations apprenantes (*Schools as Learning Organisations*, SLO), cherche désormais à développer le *leadership* de ses directeurs d'écoles, acteurs majeurs du changement au sein des établissements scolaires. Les directeurs doivent en effet apprendre à encourager de manière plus systématique les pratiques collaboratives des enseignants, sous peine de voir les écoles stopper leur transformation en cours de route (OECD, 2018a). L'alignement des compétences des acteurs clés de la réforme avec leurs nouvelles attributions doit donc soit être assurée antérieurement, soit faire l'objet d'une stratégie de formation professionnelle incluse dans la mise en œuvre.

Le choix des moyens d'action conditionne également la réussite de la mise en œuvre de la réforme. Easterly concluait en 2001, après une prolifique carrière à la Banque mondiale, que les incitations importent par-dessus tout (Easterly, 2001). Duflo a par exemple montré comment des pénalités financières réduisaient de manière significative l'absentéisme des enseignants en Inde et amélioraient l'apprentissage des élèves (Duflo, Hanna et Ryan, 2012). En revanche, des bonus financiers alloués aux enseignants aux États-Unis pour récompenser la performance académique des élèves se sont montrés inefficaces (Springer et al., 2010). Le choix d'un instrument plutôt qu'un autre, son adéquation à un contexte spécifique (société, culture, etc.) aura une influence significative sur l'efficacité de la mise en œuvre.

Dans un système de gouvernance complexe, l'engagement des parties prenantes est incontournable

Réformer un système éducatif introduit de l'incertitude. Or les agents manifestent de l'aversion pour le risque : chacun soutient la réforme de l'éducation, à moins qu'elle n'affecte ses propres enfants, et les parents sont enclins à juger la qualité de l'éducation à l'aune de celle qu'ils ont reçue (Schleicher, 2018). Une opinion publique défavorable peut, à elle seule, faire dérailler une réforme. D'où l'importance d'établir une stratégie de communication adaptée aux différentes parties prenantes (élèves, parents, enseignants, directeurs d'écoles, etc.), pour justifier la réforme et communiquer clairement objectifs, résultats et progrès. Plus particulièrement, la communication d'une théorie du changement robuste (une chaîne logique d'événements qui explique comment la réforme contribue à réaliser la vision), basée sur l'expérimentation ou sur des exemples à l'étranger, renforce la légitimité de la réforme auprès de l'opinion publique.

Les parties prenantes englobent les personnes, les groupes de personnes ou les organisations qui interagissent avec le système éducatif. Pour faire face aux exigences croissantes imposées aux systèmes éducatifs (individualisation de l'enseignement par exemple), la gouvernance des systèmes éducatifs s'est peu à peu complexifiée, pour s'établir à plusieurs niveaux où les liens entre les acteurs opérant à des niveaux différents sont fluides et ouverts à la négociation (OCDE, 2016). Sous ces conditions, les parties prenantes sont plus à même d'exercer leur capacité d'agir ; leurs comportements et leurs points de vue influenceront profondément la mise en œuvre de la réforme.

C'est pourquoi il est important d'identifier les parties prenantes du système éducatif, et d'encourager leur participation à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une réforme qui devient co-construite. L'argument initial en faveur d'une approche participative repose sur l'expertise professionnelle et sur la légitimité politique : les praticiens sont les plus à même de savoir ce qu'il faut et comment il faut réformer, tandis que donner la parole à toutes les parties prenantes permet de représenter les intérêts des électeurs (McGinn et Welsh, 1999). Cette participation peut prendre diverses formes, telles que des consultations publiques ou internes, l'instauration de conseils et de commissions, le lancement de sondages, de communications, de publications, de réunions, etc., et permet aux parties prenantes de refléter leurs intérêts et leur vision de l'éducation.

Mais au-delà de cet argument concernant l'élaboration d'une réforme plus en prise sur la réalité, il existe un argument relatif à la qualité de la mise en œuvre. En effet, même si les processus participatifs prennent du temps et impliquent un coût de transaction non négligeable, ils ont un impact à plus long terme. Lorsque les parties prenantes sont engagées, l'exercice de leur capacité d'agir lors du processus d'élaboration peut améliorer l'adhésion à la réforme et favoriser la compréhension et l'appropriation des enjeux et des méthodes. Ce trident qualitatif – adhésion, compréhension, appropriation – est un facteur déterminant du degré d'investissement des parties prenantes dans la mise en œuvre (Blackman, 2016 ; Chew, 2017 ; Lee et Min, 2017).

L'introduction d'une réforme implique de changer les rôles et l'allocation des tâches entre les différents acteurs. La transparence fait référence à un ensemble de mesures qui permet à de multiples parties prenantes impliquées dans le processus de mise en œuvre de connaître le rôle de chacun et d'être en mesure de suivre leur propre progrès et celui des autres au cours de la période de mise en œuvre. Ces mesures comprennent par exemple la définition d'une répartition claire des tâches – qui est responsable de quoi, d'un système de responsabilisation – quels sont les responsabilités et rapports hiérarchiques, et d'un système de suivi pour confirmer les résultats, identifier les retards potentiels, et prendre les mesures correctives nécessaires.

En Suède, la fourniture des services d'éducation, au niveau primaire et secondaire, a été décentralisée au niveau municipal dans les années 1990. Cela fut associé à une baisse de la qualité de l'éducation, et imputé à l'inadéquation entre l'autonomie des municipalités et leur obligation de rendre des comptes (OCDE, 2015c). L'*Alberta Initiative for School Improvement* (AIS), au Canada, a alloué environ 120 dollars US par élève à chaque juridiction scolaire pour construire des programmes, des structures ou des activités qui inciteraient les éducateurs à penser différemment l'éducation. Après un peu plus de dix ans, l'initiative a pris fin en 2013.

En l'absence d'indicateurs de suivi à grande échelle pour mesurer l'impact du programme sur les résultats des élèves par exemple, le nouveau gouvernement jugeait le coût d'opportunité de ce programme trop élevé (AISI Education Partners, 2008). En d'autres termes, le développement d'un système transparent favorise la participation des parties prenantes, améliore l'efficacité de la mise en œuvre en permettant d'identifier les faiblesses du système, et contribue à la pérennité de la réforme en documentant les changements observés.

Prendre en considération le contexte, une condition *sine qua non* de réussite

L'efficacité d'une réforme est profondément façonnée et conditionnée par le contexte et la culture dans lesquels elle s'insère. Ainsi, des emprunts non réfléchis à d'autres pays peuvent induire des résultats inattendus (Harris et Jones, 2017). Le processus de mise en œuvre de la réforme, souvent négligé, nécessite d'être largement informé par des facteurs contextuels afin d'obtenir les résultats escomptés (Harris et Jones, 2018).

Les institutions d'un pays comprennent les règles, normes et stratégies, explicites ou implicites, qui influent sur les comportements individuels et la prise de décisions dans le milieu scolaire. Des règles explicites, telles que le système de gouvernance, incluent par exemple les statuts juridiques qui confèrent autorité et responsabilités aux différents niveaux des organes directeurs de l'éducation. Les règles implicites peuvent faire référence aux incitations guidant les comportements individuels, aux pratiques pédagogiques des enseignants, au style de gestion des directeurs d'école ou au niveau de confiance entre les individus et envers certaines organisations. Ne pas tenir compte des institutions pour appuyer la mise en œuvre d'une réforme revient, au mieux, à se priver de synergies potentielles, et au pire, à saper le potentiel du changement. Lors de sa revue du système éducatif en Grèce, l'OCDE fut amenée à réfléchir à des moyens d'améliorer la qualité des institutions scolaires. Une solution intermédiaire d'auto-évaluation des écoles fut recommandée, plutôt qu'une solution classique d'évaluation des enseignants par une institution centrale. En effet, le souvenir encore vivace de la dictature en Grèce, durant laquelle les enseignants jugés opposés au régime étaient radiés de la profession, rend les mécanismes d'inspection difficilement envisageables (OECD, 2018c).

Les ressources désignent le financement, le capital humain, l'équipement et les installations, ainsi que le temps disponible alloués à la réforme. Son degré de mise en œuvre est largement déterminé par le montant, la qualité et la répartition de ces ressources (Wurzberg, 2010). Pour que les parties prenantes s'engagent dans la mise en œuvre, il faut également que les ressources investies soient perçues comme suffisantes et pérennes (OECD, 2019). Les contraintes de temps doivent être considérées attentivement et le rythme de la mise en œuvre réaliste, car les systèmes éducatifs sont lents à évoluer et les résultats à se matérialiser, tandis que les agendas politiques peuvent se montrer pressants. Dans ces conditions, il est intéressant d'identifier des gains rapides, afin de rassurer l'opinion publique et de prendre l'élan nécessaire pour que la réforme induise des changements plus profonds et pérennes à moyen terme.

Une réforme n'agit pas en vase clos ; elle exerce une influence sur un cadre légal préexistant qui l'influence également. Dans le cas d'une approche fragmentaire, des politiques complémentaires visant à atteindre des objectifs similaires peuvent s'avérer manquantes. Au Japon, l'ambitieuse réforme du curriculum et l'orientation des méthodes pédagogiques vers un apprentissage actif risquent de faire long feu, si les examens classant l'entrée dans les universités ne sont pas alignés sur les nouvelles compétences développées (OECD, 2018). Au lieu de bâtir des synergies, le manque de considération pour les politiques déjà existantes peut également mener une réforme à entrer en compétition avec des mesures déjà existantes. En Norvège, un nouveau modèle décentralisé de développement des compétences au sein des écoles n'a pas été clairement articulé avec un programme existant de formation continue individuelle. Certains des acteurs du système éducatif ont fait état de leur confusion vis-à-vis de l'existence de ces deux stratégies de formation continue, qui leur semblent en compétition (OECD, 2019b). C'est pourquoi la conception d'une réforme doit s'inscrire dans une approche systémique, afin d'harmoniser les rôles et les responsabilités dans l'ensemble du système, ce qui améliore l'efficacité et réduit les chevauchements ou les conflits potentiels (OECD, 2016).



Les réformes, pour qu'elles soient réussies, doivent s'articuler autour de leviers d'action bien identifiés et avoir pour finalité de préparer au mieux les futurs citoyens pour faire face aux enjeux du monde de demain. Ces actions peuvent être regroupées dans trois grandes catégories susceptibles de contribuer à des changements positifs et touchent les élèves, les établissements et le système éducatif dans sa globalité.

Il faut reconnaître que la plupart des pays de l'OCDE ont entrepris des réformes dans cette direction depuis une vingtaine d'années. Cependant, les réformes de l'éducation ne peuvent être couronnées de succès que si elles s'appuient sur une mise en œuvre efficace, ce qui n'a malheureusement pas toujours été le cas. Pour qu'une stratégie de mise en œuvre soit efficace, elle doit être considérée d'un point de vue holistique, plutôt qu'être constituée d'une liste de mesures prises indépendamment les unes des autres. Sa nature dynamique, en tant que processus continu, requiert une certaine capacité d'adaptation de la part des différentes parties prenantes mais crée des possibilités d'ajustement et de correction.

La mise en œuvre s'articule autour de la théorie du changement qui sous-tend la réforme, ainsi que de la vision qu'elle cherche à réaliser. Une réforme intelligemment conçue repose sur une théorie du changement systémique, à savoir influencée par les ressources disponibles, les politiques complémentaires, le cadre institutionnel et les facteurs contextuels, ainsi que par la capacité des parties prenantes.

Dans des environnements complexes, la capacité d'agir des parties prenantes est suffisante pour faire dérailler le processus de mise en œuvre. Idéalement, la vision qui guide la politique a été élaborée en collaboration avec les parties prenantes, ce qui a permis d'obtenir l'appui du public et d'harmoniser les intérêts. La participation des parties prenantes aux différentes étapes de l'élaboration

de la réforme dépend des ressources disponibles et est favorisée par la transparence des relations de responsabilité, la diffusion et l'utilisation des données et l'existence de boucles de rétroaction pour ajuster et surveiller la mise en œuvre.

Le chemin vers un changement efficace est semé d'embûches, et des retards ou des résultats initiaux mitigés ne devraient pas détourner l'attention des objectifs de long terme. Des défis inattendus sont susceptibles de survenir avec n'importe quelle réforme, c'est pourquoi il est crucial d'adopter une approche stratégique. Concrètement, cela implique d'identifier les dimensions clés de la mise en œuvre, de comprendre leur interdépendance, et de les prendre en compte tout au long du processus de réforme. Mais être stratégique implique aussi de s'appuyer sur l'engagement des parties prenantes et de croire qu'un effort collectif cohérent renforce les réformes éducatives. La mise en œuvre d'une réforme éducative est plus un art qu'une science, et certainement plus une entreprise multidimensionnelle et coopérative qu'un exercice linéaire descendant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AISI EDUCATION PARTNERS (2008). *Alberta Initiative for School Improvement: AISI Handbook for Cycle 4, 2009-2012*. [<http://education.alberta.ca/admin/ainsi/asidocs.aspx>]

BLACKMAN H. (2016). *Teacher Sense-Making: A Case Study Of The Implementation Of The Giffin Model*. Publicly Accessible Penn Dissertations. 2194. [<https://bit.ly/2PR4z0j>]

BURNS T. et KÖSTER F. (eds.) (2016). *Governing Education in a Complex World*. Paris : Educational Research and Innovation, OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>]

CHEW C. (2017). *How Principals Make Sense of and Influence the Implementation of Instructional Reform in Secondary Science*, University of Washington. [<http://hdl.handle.net/1773/39885>]

DUFLO E., HANNA R. et RYAN S. (2012). « Incentives Work: Getting Teachers to Come to School ». *American Economic Review*, vol. 102/4, p. 1241-1278. [<http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.4.1241>]

EASTERLY W. (2001). *The elusive quest for growth: economists' adventures and misadventures in the tropics*. Cambridge, Ma : MIT Press.

GUNN L. (1978). « Why is implementation so difficult? », *Management Services in Government*, vol. 33/4, p. 169-176.

HARRIS A. et JONES M. (2018). « Why context matters: a comparative perspective on education reform and policy implementation ». *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 17/3, p. 195-207. [<http://dx.doi.org/10.1007/s10671-018-9231-9>]

HARRIS A. et JONES M. (2017). « Leading educational change and improvement at scale: some inconvenient truths about system performance ». *International Journal of Leadership in Education*, vol. 20/5, p. 632-641. [<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2016.1274786>]

HILL M. et HUPE P. (2014). *Implementing public policy: An introduction to the study of operational governance*. Sage.

HUDSON B., HUNTER D. et PECKHAM S. (2019). « Policy failure and the policy-implementation gap: can policy support programs help? ». *Policy Design and Practice*, vol. 2/1. [<http://dx.doi.org/10.1080/25741292.2018.1540378>]

- LEE S. et MIN S. (2017). « Riding the Implementation Curve: Teacher Buy-In and Student Academic Growth under Comprehensive School Reform Programs ». *The Elementary School Journal*, vol. 117/3, p. 371-395. [<http://dx.doi.org/10.1086/690220>]
- McGINN N. et WELSH T. (1999). "Decentralization of education: why, when, what and how?". *Fundamentals of Education Planning*, vol. 64. [<https://bit.ly/2wsRjYH>]
- OECD (2019a). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*. Paris : OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>]
- OECD (2019b). *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model, Implementing Education Policies*. Paris : OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/179d4ded-en>]
- OECD (2019). *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : l'avenir du travail*. Paris : OECD Publishing. [<https://doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>]
- OECD (2018a). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales, Implementing Education Policies*, OECD Publishing, Paris, [<https://dx.doi.org/10.1787/9789264307193-en>]
- OECD (2018b). *Education 2030: the future of education and skills*. [<https://bit.ly/3azgAiL>]
- OECD (2018c). *Education for a Bright Future in Greece*. Reviews of National Policies for Education. Paris : OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>]
- OECD (2018d). *Education Policy in Japan: Building Bridges towards 2030*. Reviews of National Policies for Education. Paris : OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/9789264302402-en>]
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies. Paris : OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>]
- OCDE (2015a). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2015b). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France ?*. Série Politiques meilleures éditions de l'OCDE. [<https://bit.ly/3cya8dU>]
- OECD (2015c). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris : OECD Publishing. [<https://bit.ly/2wsRd3J>]
- PONT B. (2008). *Improving School Leadership, volume 1: Policy and Practice*. Paris : OECD Publishing. [<https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>]
- SCHLEICHER A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris : OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/9789264300002-en>]
- SCHLEICHER A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Paris : OECD Publishing.
- SPRINGER M. et al. (2010). *Teacher Pay For Performance: Experimental Evidence from the Project on Incentives in Teaching*. Nashville, TN : National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University. [<https://bit.ly/2vxi9PK>]
- VIENNET R. et PONT B. (2017). « Education policy implementation: A literature review and proposed framework ». *OECD Education Working Papers*, n° 162. Paris : OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>]
- WURZBURG G. (2010). « Making reform happen in education », dans *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*. Paris : OECD Publishing. [<https://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-7-en>.]