

## La gouvernance « par le milieu » à l'ère de changements politiques complexes

*Leading "from the middle" in an era of complex policy change*

*La gobernanza "por el medio" en la era de los cambios políticos complejos*

**Andrew Hargreaves**

Traducteur : Sylvaine Herold

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/9441>

DOI : 10.4000/ries.9441

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2020

Pagination : 185-194

ISBN : 978-2-85420-626-5

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Andrew Hargreaves, « La gouvernance « par le milieu » à l'ère de changements politiques complexes », *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/9441> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9441>

---

# La gouvernance « par le milieu » à l'ère de changements politiques complexes\*

Andrew Hargreaves

Université d'Ottawa

## LES DEUX RÉCITS DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION

Au <sup>XXI</sup><sup>e</sup> siècle, le mouvement mondial de réforme en éducation passe d'un certain récit du changement à un autre. Les deux premières décennies ont été définies par un Âge de la réussite et de l'effort, au cours duquel on a privilégié principalement l'amélioration des résultats scolaires aux tests dans des domaines de base comme la littérature et les mathématiques, l'amélioration des résultats des diplômés du secondaire ou des taux d'entrée à l'université et l'accroissement de l'équité par la réduction des écarts de réussite.

Où en sommes-nous ? Comment le savons-nous ? Que pouvons-nous améliorer et comment ? Comment pouvons-nous agir au bénéfice de tous ? Telles ont été les questions déterminantes qui ont guidé les réformes éducatives au plan mondial au cours des vingt dernières années.

La reddition de comptes du bas vers le haut, la standardisation des résultats et l'autonomie des établissements au sein de systèmes de marché concurrentiels de choix scolaire ont constitué ce que j'ai appelé autrefois « la nouvelle orthodoxie du changement éducatif » (Hargreaves *et al.*, 2001) et Pasi Sahlberg (2011) « le mouvement mondial de réforme de l'éducation »<sup>1</sup>. Dans les pays ayant adopté un pilotage de leurs systèmes sur la base de ces stratégies, on n'a constaté que peu ou pas de progrès dans la réussite des élèves, les écarts de réussite se sont creusés au lieu de se réduire dans certains systèmes comme la Suède, les examens à enjeux élevés et intermédiaires ont eu des conséquences négatives généralisées sur l'apprentissage et le bien-être des élèves et les problèmes de recrutement et de rétention des enseignants ont précipité une crise dans la profession enseignante. Les progrès obtenus dans certains endroits, comme en Ontario, où la réforme du haut vers le bas (*top-down*) a été moins concurrentielle et moins punitive, ont toujours été limités à des domaines relativement simples et délimités, comme les résultats en lecture et écriture.

Nous entrons maintenant dans un nouvel âge de réforme éducative, où les défis sociaux et éducatifs sont différents et encore plus considérables et où les

\* Article traduit par Sylvaine Herold.

1. *Global Education Reform Movement* (GERM) en anglais. (Ndt)

moyens de les résoudre évoluent. C'est un Âge de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être.

Qui sommes-nous ? Qu'allons-nous devenir ? Qui décidera ? Ces questions déterminantes guideront les réformes éducatives au cours de la décennie à venir, et au-delà. Il est temps de fixer des objectifs plus ambitieux, plus vastes et plus audacieux à l'éducation, à la hauteur des immenses problèmes et défis auxquels le monde actuel est confronté.

Quels sont ces défis ? On assiste à des épidémies d'anxiété grandissante, de dépression et même de suicide chez les jeunes, parfois comme conséquence directe de l'importance excessive accordée à la compétition par les parents et par les décideurs politiques. Une enquête statistique britannique souligne que 27 % des jeunes pensent que la vie n'a ni but ni sens (Booth, 2019). Les *selfies*, le narcissisme et les divertissements numériques ont explosé chez les adolescents américains à partir de 2012 environ, lorsque la technologie des smartphones est devenue quasi omniprésente (Twenge, 2017). La robotique et l'intelligence artificielle dérobent des emplois au plus grand nombre mais, comme l'a fait remarquer un participant au Forum économique mondial de Davos en 2019, il n'existe pas de politique pour redistribuer les niveaux de richesse astronomiques qui en résultent et qui reviennent à un petit nombre (Farrer, 2019). Les auteurs de fusillades dans les écoles américaines sont vraisemblablement des individus isolés, harcelés et dépourvus de sentiment d'appartenance aux écoles (Hobbs, 2019). L'accroissement des inégalités conduit directement au mal être, en particulier dans les pays ou les États où ces disparités sont les plus marquées (Wilkinson et Pickett, 2018). La violence des séparatistes et des suprémacistes de toutes sortes crée un monde d'hostilité plutôt que d'hospitalité (Bauman, 2016). Les Brexiteurs, les gilets jaunes, les rebelles anti-extinction et les membres des nombreux autres mouvements sociaux déversent partout leurs frustrations. Les incendies sans précédent en Californie et en Australie, les inondations en Europe, au Canada et au Bangladesh nous montrent que le réchauffement climatique se joue des frontières nationales. La prochaine génération craint d'être la dernière. Tout cela engendre une méfiance à l'égard des dirigeants, un retrait de la citoyenneté et une perte de confiance dans la démocratie elle-même, les gens se tournant vers les démagogues, les vedettes de la télé-réalité, les comédiens et les clowns pour obtenir des réponses faciles ou toute forme de réponse à leur détresse. Le monde est sorti de son axe et réduire quelques écarts de réussite ici et là ne va pas le remettre en état de marche.

Que peut donc faire la politique éducative dans cette nouvelle ère de crise où le bien-être, la démocratie et l'existence humaine elle-même sont en péril ? Le sociologue français Émile Durkheim a dit un jour que l'éducation crée les générations futures. Quel type de générations futures avons-nous maintenant pour mission de créer ?

Cette contribution examine deux domaines interdépendants du changement politique, où ces questions sont peut-être moins immédiatement évidentes mais dont les conséquences sont décisives : la réforme de l'évaluation et une stratégie d'amélioration passant par le professionnalisme collaboratif et la gouvernance par le milieu (*Leading from the Middle*)<sup>2</sup>.

2. Cette notion de « *Leading from the middle* », qui n'a pas d'équivalent français pleinement satisfaisant, est traduite dans cet article par « gouvernance par le milieu » (NdT).

## RÉFORME DE L'ÉVALUATION

À l'Âge de la réussite et de l'effort, le dilemme fondamental de la réforme de l'évaluation était de savoir comment aborder et résoudre la tension existant entre l'évaluation pour l'apprentissage et la conduite de tests pour la reddition de comptes externe. Cette tension persiste à l'Âge de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être, mais avec des effets secondaires négatifs encore plus importants. À l'Âge de la réussite et de l'effort, les examens à enjeux élevés étaient jugés nécessaires pour garantir aux électeurs qu'un progrès avait lieu et que les objectifs étaient atteints, afin de maintenir la confiance du public d'une élection à l'autre. Pendant des années, il y a eu un déni politique généralisé du fait que les examens à enjeux élevés avaient des conséquences négatives graves pour les élèves comme pour les enseignants, malgré les nombreuses preuves du contraire, et notamment le fait que les instituts de statistiques des États-Unis et du Royaume-Uni ont estimé que les prétendues améliorations des résultats aux tests étaient statistiquement impossibles. Même en Ontario, malgré des évolutions importantes dans le curriculum et la pédagogie, la province a persisté à utiliser un système de tests à grande échelle, dénommé OQRE<sup>3</sup>, instauré il y a plus de vingt ans – elle continue d'utiliser un système d'évaluation analogique à l'ère du numérique.

Les objectifs éducatifs récents de l'Ontario sont ambitieux et inclusifs : ils mettent l'accent sur l'excellence générale, l'équité comprise comme inclusion et le bien-être (Ontario Ministry of Education, 2014). Mais le système de tests à enjeux est resté largement inchangé depuis le milieu des années 1990. La recherche que nous avons menée sur la gouvernance par le milieu dans dix (soit un septième) des districts scolaires de l'Ontario a mis en évidence le fait que les tests engendraient un niveau d'anxiété non négligeable chez les enseignants et les élèves, un resserrement du curriculum sur les éléments fondamentaux testés, l'évitement des innovations dans les niveaux concernés par les tests ou immédiatement antérieurs, ainsi que des biais culturels à l'encontre des élèves autochtones et immigrants et des élèves en situation de pauvreté dans les questions et les procédures des tests (Hargreaves *et al.*, 2019). Suite à nos conclusions, qui montraient que le système de tests existant a contribué à créer des problèmes de santé chez les jeunes enfants, la Première ministre de l'Ontario, Kathleen Wynne, a engagé un examen global de la stratégie d'évaluation de l'Ontario, y compris des évaluations à grande échelle (Campbell *et al.*, 2019). Cet examen, qui a permis de recueillir des données auprès de plus de 5 000 personnes, de consulter des experts techniques et d'analyser la littérature scientifique pertinente, a révélé que les enseignants étaient très favorables aux évaluations diagnostiques qui favorisent l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement, mais qu'ils étaient largement opposés aux tests à grande échelle. Entre autres choses, cet examen – approuvé par le gouvernement Wynne, mais supprimé du site internet de la province par le gouvernement actuel qui lui a succédé – conseillait d'abolir l'ensemble des tests à grande échelle à enjeux élevés avant l'âge de 11 ans.

Il est désormais de plus en plus largement reconnu, y compris parmi les parents et le grand public, que les tests à grande échelle à enjeux élevés et même intermédiaires ont des conséquences négatives inacceptables sur l'apprentissage des

3. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (NdT).

élèves. Outre l'Ontario, l'Écosse et le Pays de Galles (mais pas encore l'Angleterre) ont fondamentalement repensé leurs approches en matière d'évaluation, Singapour a repoussé les évaluations standardisées à l'âge de 11 ans, Hong-Kong a rendu les tests avant l'âge de 11 ans optionnels pour les parents et plusieurs États américains, comme la Californie, développent actuellement des tableaux de bord de données plus vastes pour suivre les progrès du système.

Le débat international sur l'évaluation est en train d'évoluer de l'évaluation pour l'apprentissage *vs* la reddition de comptes externe à l'évaluation pour l'apprentissage et le bien-être *vs* la responsabilité interne des responsables du système de garantir les progrès.

Les principales croyances fondatrices sont désormais celles-ci :

1. Les importants effets négatifs systémiques des tests à enjeux élevés et intermédiaires sur l'apprentissage, l'innovation et le bien-être des élèves sont réels et inacceptables.
2. Les responsables des établissements et du système doivent cependant continuer à pouvoir s'acquitter de leurs responsabilités vis-à-vis des élèves en ayant accès à des données leur permettant de savoir où se situent leurs élèves et s'ils progressent ou non.
3. Les stratégies et les instruments de l'évaluation, y compris ceux utilisés dans les évaluations à grande échelle, doivent refléter les objectifs globaux ambitieux de l'apprentissage à l'âge de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être, plutôt que de restreindre les objectifs à des éléments faciles et peu coûteux à mesurer.
4. Le conflit n'est plus entre évaluation interne pour l'apprentissage et reddition de comptes externe, mais entre différentes façons de conduire des évaluations à grande échelle valables et fiables en phase avec les objectifs du *xxi*<sup>e</sup> siècle sans compromettre l'évaluation pour l'apprentissage et le bien-être.
5. Les solutions à ce nouveau défi sont à chercher du côté des systèmes stratégiques et technologiques de conception des évaluations et de systèmes culturels de *leadership* et d'amélioration renforcés permettant de développer un jugement professionnel efficace et cohérent.

Voici des exemples de stratégies et de technologies d'évaluation qui maintiennent la responsabilité des acteurs vis-à-vis des élèves et de leurs progrès tout en évitant les effets secondaires négatifs accompagnant les tests à enjeux élevés :

*Conduire des tests sur des échantillons de la population scolaire globale*, comme le fait la Finlande, où nous avons contribué à la première évaluation OCDE du système éducatif après que la nouvelle de son succès à PISA a commencé à filtrer (Hargreaves, Halasz et Pont, 2008). Toutefois, comme l'a souligné notre examen de l'évaluation en Ontario, on peut se demander si les données d'échantillon sont utiles dans des sociétés plus diverses où la désagrégation des sous-groupes peut être difficile sur le plan statistique.

*Recentrer les tests à grande échelle sur leur objectif initial*, qui est de fournir des données simples dans un nombre limité de domaines sur la performance globale des nations, des États, des provinces, des districts ou des établissements, tout en interdisant que ces données soient utilisées pour comparer de façon concurrentielle

les établissements ou comme moyen d'informer et d'orienter des interventions spécifiques soumises à forte pression. C'est une des recommandations de l'examen de l'Ontario que nous avons mené avec des collègues conseillers de la Première ministre – mais des doutes peuvent subsister quant à la robustesse d'un tel pare-feu, quand la liberté d'information peut toujours mener à des comparaisons concurrentielles.

*Utiliser les tests ou évaluations à grande échelle pour informer le jugement professionnel des enseignants* en association avec d'autres données et connaissances professionnelles. Dans ce scénario, qui est celui suivi par l'Écosse par exemple, où nous faisons partie d'un groupe de conseillers de la Première ministre Nicola Sturgeon, les comparaisons entre les établissements et les districts sont basées sur l'agrégation des jugements professionnels des enseignants, tandis que les données brutes des tests ne sont utilisées que pour suivre les performances et les progrès à l'échelle nationale. Le défi à relever ici est double. D'une part, il sera toujours possible de comparer les résultats bruts aux tests entre établissements au titre de la liberté d'information. D'autre part, comment peut-on garantir que les jugements professionnels des enseignants sont robustes, valables et cohérents entre les enseignants et les établissements ? Cela, ainsi que la solution ontarienne, nous amène aux questions de changement culturel.

## **CRÉER DES CULTURES DE PROFESSIONNALISME COLLABORATIF**

189

Seule une partie du nouveau récit du changement à l'Âge de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être passera par des politiques introduisant de nouvelles structures et de nouveaux modèles. À terme, le poids du changement doit reposer principalement sur la transformation des habitudes, des croyances, de l'engagement et des pratiques des personnes, en passant de l'idée d'une autonomie professionnelle individuelle à celle de professionnalisme collaboratif.

Le professionnalisme collaboratif dans un environnement complexe et moralement contraignant consiste à éloigner autant que possible la prise de décision de la supervision et de la réglementation bureaucratiques pour la confier aux professionnels en première ligne qui sont les plus proches des enfants et de la pratique de l'enseignement. Cependant, ces professionnels en première ligne ne doivent plus agir seulement avec une totale autonomie individuelle mais aussi avec une autonomie collective. Le professionnalisme collaboratif implique les principes d'action collective et individuelle suivants, tels que décrits par Fullan et Hargreaves (2016), Hargreaves et O'Connor (2018), selon le ministère de l'éducation de l'Ontario (2016).

*Autonomie collective* : disposer de plus d'indépendance par rapport aux interférences bureaucratiques inutiles, mais aussi d'une indépendance moindre des collègues entre eux pour planifier les programmes d'études, améliorer l'enseignement et l'apprentissage, fournir et recevoir des rétroactions. *Autonomie individuelle* : émettre des jugements sur le terrain, dans la salle de classe, en tant que professionnel dûment formé et qualifié mais aussi respecté, en s'appuyant sur la connaissance partagée des enfants, la pédagogie et les contenus, élaborés avec les autres professionnels.

*Responsabilité collective* : de la réussite de tous les élèves à l'intérieur et à l'extérieur de chaque établissement et de chaque salle de classe, aux autres niveaux, dans les autres matières et au sein de la communauté ; responsabilité de la réussite des autres collègues exactement selon les mêmes axes. *Responsabilité personnelle* : travailler dur, faire des sacrifices, prendre l'initiative d'aider un collègue ou d'apporter un changement, reconnaître ses erreurs, dénoncer les injustices causées par une mauvaise politique ou un collègue indifférent, soutenir un élève ou un collègue victime de harcèlement et engager un processus d'autoapprentissage.

*Recherche collaborative* : sur un problème auquel sont confrontés un établissement ou un réseau d'établissement et leurs enseignants, par exemple comment améliorer la qualité et l'impact de l'enseignement des mathématiques dans une école primaire, comment gérer le stress post-traumatique que de nombreux enfants de familles de réfugiés apportent avec eux à l'école, comment élaborer des programmes et des procédures afin d'aborder les problèmes de cyberharcèlement, etc. *Recherche individuelle* : par exemple sur la façon d'améliorer son propre enseignement et d'innover, de tester des tâches et des évaluations plus authentiques, d'expérimenter différents types d'outils et d'applications numériques ou d'étudier comment les activités d'écriture ou de lecture ont une incidence différente sur un groupe d'élèves diversifié sur le plan culturel.

*Efficacité collective* : exprimée dans des croyances partagées et délibérément renforcées sur le principe que tous les élèves peuvent apprendre plus qu'ils ne le pensent et que les autres ne le pensent, et que tous peuvent et devraient réussir. *Efficacité personnelle* : la croyance que l'on peut faire la différence auprès de ses propres élèves, y compris en dépit des vies très difficiles qu'ils mènent parfois, et la croyance qu'au lieu de se plaindre des élèves, des parents, des collègues et des responsables, il est possible d'agir sur leur comportement et leur impact également.

*Jugement collectif* cohérent sur le travail des élèves et sa valeur grâce à l'encadrement, le mentorat et des pratiques de classement et de notation modérées. Cela contribue à développer l'aptitude au jugement et entraîne une plus grande cohérence parmi les professionnels de l'enseignement. Sont également utilisées des informations à l'échelle du système afin de soutenir des progrès authentiques plutôt que des progrès rapides visant à soulager les pressions politiques descendantes. *Jugement individuel* pour évaluer la valeur du travail de chaque enfant, jour après jour et semaine après semaine, en restant cependant toujours informé et guidé par les standards applicables au travail des élèves établis dans la communauté collaborative plus vaste.

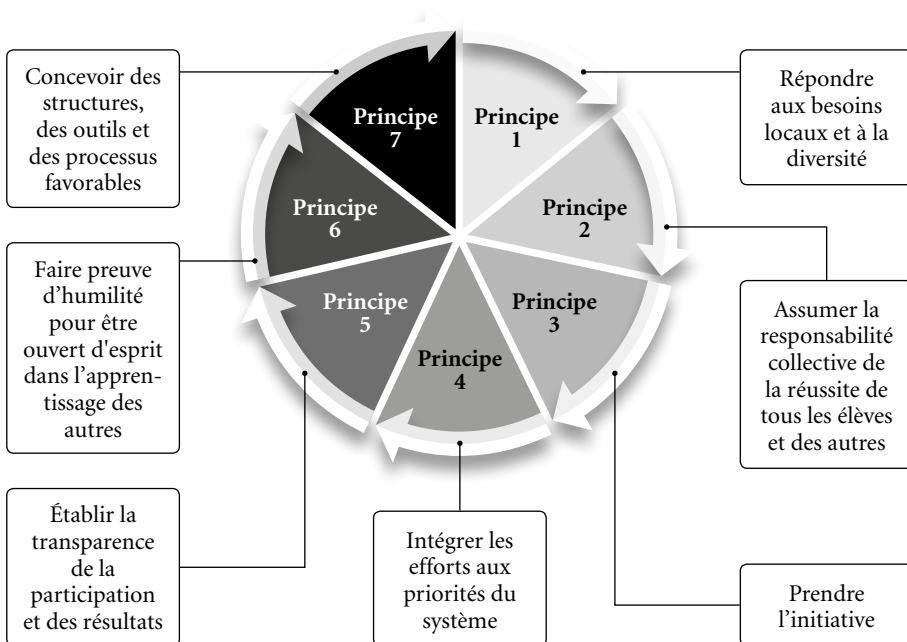
Le professionnalisme collaboratif concerne la façon dont les enseignants et les autres professionnels de l'éducation transforment ensemble l'enseignement et l'apprentissage pour travailler avec tous les élèves à développer des vies épanouissantes faites de sens, de buts et de réussite. Il s'organise selon une approche fondée sur les faits, sans toutefois être orienté par les données, à travers une planification rigoureuse, un dialogue approfondi et parfois exigeant, des rétroactions franches mais constructives et une recherche collaborative continue. Le travail conjoint du professionnalisme collaboratif est ancré dans la culture et la vie de l'établissement, où les professionnels de l'éducation se soucient activement les uns des autres et sont solidaires en tant que collègues menant ensemble un travail exigeant, et où ils collaborent professionnellement de façon à accueillir et à intégrer les différentes cultures de leurs élèves, de la communauté et de la société, ainsi que les leurs (Hargreaves et O'Connor, 2018).

## LA GOUVERNANCE PAR LE MILIEU

Comment les systèmes peuvent-ils engendrer le professionnalisme collaboratif ? En dirigeant par le milieu (*Leading from the Middle* : LfM). À l'Âge de la réussite et de l'effort, une gouvernance efficace pouvait être imposée du haut, pour tirer les résultats vers le haut. À l'Âge de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être, la gouvernance doit se rapprocher des enfants et de la pratique, en galvanisant le jugement des professionnels et des membres de la communauté sur le terrain. Le milieu, ce sont les enseignants ou les responsables intermédiaires d'un établissement, les établissements d'un district ou d'un réseau, ou les districts d'une province, d'un État ou d'un pays, qui travaillent ensemble pour la réussite et le bien-être de tous les élèves.

Le concept et la stratégie de la gouvernance par le milieu (LfM) ont émergé des témoignages des praticiens lors de notre travail d'évaluation des stratégies de l'Ontario en matière d'inclusion, d'apprentissage, d'identité et de bien-être en 2011 et 2018 dans 10 des 72 commissions scolaires de la province (Hargreaves et Braun, 2011 ; Hargreaves, Shirley, Wangia, Bacon et D'Angelo, 2018). Le cadre que nous avons élaboré pour le LfM, en collaboration avec les personnes sur le terrain à partir de nos données, comprenait sept principes.

Figure 1. Les sept principes de la gouvernance par le milieu



*Principe 1 : réceptivité à la diversité.* Les districts et leurs établissements travaillent avec d'autres pour trouver des solutions répondant aux besoins locaux particuliers et à la diversité grâce à des pratiques telles que la pédagogie différenciée et la conception universelle de l'apprentissage. Les projets de LfM tiennent compte



des identités distinctives des élèves et développent la coopération entre enseignants auxiliaire d'éducation spécialisée, conseillers pédagogiques et enseignants de classe ordinaires afin de mieux soutenir les élèves.

*Principe 2 : responsabilité.* Les districts assument la responsabilité collective de la réussite de tous leurs élèves en travaillant au sein de communautés d'apprentissage professionnelles. Ils étudient les données sur les élèves et rassemblent le personnel enseignant, des conseillers en éducation spécialisée, des orthophonistes et des spécialistes de la santé mentale, afin de concevoir des stratégies visant à soutenir tous les élèves des districts confrontés à des difficultés d'apprentissage.

*Principe 3 : initiative.* Le LfM, c'est à la fois moins d'initiatives et plus d'initiative. Les professionnels de l'éducation eux-mêmes doivent prendre ensemble l'initiative de reconnaître et de relever les défis dans leurs établissements et leurs communautés et d'élaborer des stratégies pour y faire face.

*Principe 4 : intégration.* Les districts doivent chercher à intégrer leurs efforts aux priorités du gouvernement chaque fois que cela est possible, en créant des liens avec les réformes en matière de littératie par exemple.

*Principe 5 : transparence.* Les districts agissent ensemble pour établir la transparence de la participation et des résultats concernant leurs progrès en matière d'amélioration de l'apprentissage, d'établissement du bien-être et de construction d'une identité. Ils partagent leurs stratégies et leurs résultats entre eux par leurs réseaux de relations et lors de séances publiques qui permettent de présenter leurs projets et leurs effets.

*Principe 6 : humilité.* Aucun district ne se considère comme supérieur aux autres. Chaque commission scolaire fait preuve de curiosité pour apprendre des autres. Tous les districts s'engagent à tirer des enseignements des autres systèmes mis en place ailleurs.

*Principe 7 : conception.* Les districts travaillent ensemble pour garantir que les six principes précédents sont mis en œuvre par la conception délibérée d'outils, de structures de processus, puis diffusés dans leurs établissements et systèmes.

Diriger par le milieu, ce n'est pas diriger au milieu. Ce n'est pas non plus un *leadership* de niveau intermédiaire qui se contente de relier le haut et le bas par l'intermédiaire de districts, de regroupements d'acteurs ou de *hubs*. Il ne s'agit pas seulement d'une façon d'être plus cohérent et plus solidaire, ni simplement d'un système plus efficace. Il s'agit plutôt, comme l'ont expliqué les participants de l'Ontario, d'une philosophie qui consiste à rapprocher l'ensemble des autorités de l'enfant et de la pratique, qui se répand ensuite comme les anneaux de croissance d'un arbre. Elle entraîne le changement en fonction des grandes orientations définies en haut plutôt que de simplement mettre en œuvre les changements décidés par les autres. Il est ici question de cohésion et d'être solidaire pour favoriser l'inclusion, le sentiment d'appartenance et les causes communes, et pas seulement de cohérence pour donner plus de sens au système.

L'approche LfM s'est manifestée dans les 72 districts de l'Ontario qui ont mené la réforme de l'éducation spécialisée en initiant des projets adaptés à leurs propres districts, en les mettant en réseau par l'intermédiaire d'une équipe de *surintendants* à la retraite, à la mission consultative et facilitatrice, et en partageant les résultats de façon transparente lors de conférences et de réunions. Elle s'est également manifestée dans un projet parallèle, mené conjointement par le gouvernement

et les syndicats enseignants, visant à promouvoir l'innovation et le *leadership* chez les enseignants dotés d'une expérience de plus de huit ans à travers plus de 500 projets collaboratifs. Les projets et leurs résultats ont ensuite été partagés en ligne et hors ligne (Lieberman, Campbell et Yashkina, 2016).

L'approche LfM a également fait son apparition dans un certain nombre d'autorités locales urbaines en Angleterre, comme celles que nous avons étudiées à Tower Hamlets et Hackney (Hargreaves et Shirley, 2009 ; Hargreaves, Boyle et Harris, 2014), où les établissements, même ceux en compétition, ont pris la responsabilité collective de la réussite des autres, par le biais de postes de direction conjoints, d'encadrement et de mentorat, et de contrats de direction exigeant des chefs d'établissement qu'ils consacrent du temps à aider les autres établissements et à diriger le leur. La région du Grand Manchester a adopté cette stratégie dans toutes ses collectivités locales (Hargreaves et Ainscow, 2015) et ce type de stratégies émerge désormais également dans un nombre croissant de *multi-academy trusts*<sup>4</sup> (Fullan, 2019).

Enfin, l'Écosse développe actuellement de façon stratégique l'approche LfM, avec notre équipe de conseillers, en organisant les 32 autorités locales en six *Regional Improvement Collaboratives* [Alliances régionales pour l'amélioration], dotées de la responsabilité collective de parvenir à une plus grande équité et à des améliorations dans leur région. Dans cet exemple, chaque autorité locale prend ensuite le *leadership* dans un domaine particulier, comme la littératie ou la technologie, et un « *challenge advisor* » [conseiller défi] est désigné afin de soutenir, de stimuler et de pousser collectivement l'équipe.



Nous sommes à une époque où non seulement nous formons les enfants pour des emplois qui n'existent pas encore, mais où nous les formons également à un monde qui n'existera peut-être plus du tout, à moins d'agir de toute urgence. Réduire les écarts de réussite et améliorer les résultats au PISA est loin de constituer une stratégie ou un objectif suffisant en cette période critique. Les nouveaux objectifs doivent être plus ambitieux, plus vastes et plus audacieux. De nombreux systèmes, de l'Écosse à Singapour, du Canada à la Corée du Sud, s'orientent déjà dans cette voie. Mais nous ne pouvons pas aller de l'avant avec des évaluations analogiques à l'ère du numérique. Nous ne pouvons pas persister dans des formes d'autonomie professionnelle individuelle dans un monde où les questions d'environnement, d'identité et de santé mentale ne connaissent ni murs ni frontières. Et nous ne pouvons pas non plus répondre aux défis de manière engagée et agile sur la base de stratégies politiques descendantes dans un monde divers et indivisiblement interconnecté. Il est temps de changer non seulement la nature de nos politiques, mais aussi la façon dont nous les élaborons.

4. Depuis 2000, l'Angleterre a connu un processus de privatisation de la gestion des établissements publics, devenus des *academies* autonomes dans un premier temps, puis mis entre les mains de *multi-academy trusts*, des conglomérats gérant plusieurs établissements. Voir : Raveaud M. (2018). « Angleterre : une privatisation sans retour. Les « écoles zombies » », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 77; DOI : 10.4000/ries.6104 ; West A. (2019). « La privatisation de l'éducation dans le système scolaire anglais », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 82, p. 76-84. DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9145/> (NdT).

## RÉFÉRENCES

- BAUMAN Z. (2016). *Strangers at our door*. Cambridge : Polity Press.
- BOOTH R. (2019). « Anxiety on rise among the young in social media age ». *The Guardian*. En ligne. [<https://bit.ly/34jPLMa>]
- CAMPBELL C., CLINTON J., FULLAN M., HARGREAVES A., JAMES C. et LONGBOAT K. D. (2018). *Ontario: A learning province*. Toronto : Queen's Printer for Ontario.
- FARRER R. (2019). « Historian berates billionaires at Davos over tax avoidance ». *The Guardian*. En ligne. [<https://bit.ly/2RDR2dh>]
- FULLAN M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- FULLAN M. et HARGREAVES A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. En ligne. [<https://bit.ly/3cm4YR9>]
- HARGREAVES A. et O'CONNOR M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- HARGREAVES A., SHIRLEY D., WANGIA S., C.BACON C. et D'ANGELO M. (2018). « Leading from the middle: Spreading learning, well-being, and identity across Ontario ». CODE Consortium. [En ligne. <https://bit.ly/2yenQ5X>]
- HARGREAVES A. et AINSCOW M. (2015). « The top and bottom of leadership and change ». *Phi Delta Kappan*, n° 97(3), p. 42-48.
- HARGREAVES A., BOYLE A. et HARRIS A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*. Marblehead, MA : John Wiley & Sons.
- HARGREAVES A. et BRAUN H. (2012). *Leading for all: A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" initiative*. Toronto, Ontario : Council of Ontario Directors of Education.
- HARGREAVES A. et SHIRLEY D. (2009). *The fourth way*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- HARGREAVES A., HALASZ H. et PONT B. (2008). « The Finnish Approach to System Leadership ». In B. Pont, D. Nusche et D. Hopkins (dir.), *Improving School Leadership, Volume 2, Case Studies on System Leadership*. Paris : Éditions OCDE, p. 69-109.
- HARGREAVES A., EARL L., MOORE S. et MANNING S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. Jossey-Bass.
- HOBBS T. (2019). « Three decades of school shootings: an analysis ». En ligne. [<https://on.wsj.com/3bfYyD5>]
- LIEBERMAN A., CAMPBELL C. et YASHKINA A. (2016). *Teacher learning and leadership: Of, by, and for teachers*. New York, NY : Taylor & Francis.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (2014). *Achieving excellence: A renewed vision for education in Ontario*. En ligne. [<https://bit.ly/2yiSOTe>]
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (2016). *Collaborative professionalism*. Mémoire sur les politiques et les programmes n° 159. En ligne. [<https://bit.ly/2V9NaDc>]
- SAHLBERG P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York : Teachers College Press.
- TWENGE J.M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. New York, NY : Simon & Schuster.
- WILKINSON R. et PICKETT K. (2018). *The inner level: How more equal societies reduce stress, restore sanity and improve everyone's wellbeing*. Londres : Penguin Press.