

Préparons l'École de 2030¹

On ne peut prétendre évoquer le futur sans d'abord plonger dans les racines du sujet abordé. Or l'histoire de l'École est longue, fort longue même. Je laisse aux spécialistes le soin de dire s'il y eut des civilisations sans école et comment se firent les évolutions au cours des siècles, voire des millénaires. Ce propos serait d'ampleur, sans commune mesure avec les éléments de prospective que nous avons en vue dans ce texte. Nous nous en tiendrons donc à un passé récent, postérieur au siècle des Lumières et plus particulièrement relatif à ces dernières décennies².

Dans les pays développés, en un peu plus de deux siècles, l'École est devenue un bien public, une Institution protégée, construite autour de valeurs (en France, l'école laïque, gratuite et obligatoire), porteuse d'une certaine idée de la démocratie (on parle, dans l'Hexagone, « d'école républicaine ») et chargée de la transmettre à la jeunesse (par exemple en termes « d'éducation à la citoyenneté »). La transmission d'un héritage culturel et de valeurs, humanistes notamment, est l'une des missions importantes de l'École française, ou tout au moins l'était encore il y a peu, même si, nous le verrons, les évolutions actuelles soulèvent cruellement cette question.

Si l'École n'existait pas et que l'on envisageait de la créer, nul ne peut imaginer que le choix s'arrêterait sur le modèle en place aujourd'hui. Selon l'expression employée par les sociologues, elle est prisonnière de la « forme scolaire » inspirée d'institutions religieuses, certes quelque peu différentes suivant les époques, les pays et les cultures. Elle est figée depuis le XIX^e siècle. L'école s'exerce dans une unité de lieu, la classe. Elle combine un groupe d'élèves, un programme et l'action d'un enseignant qui doit enseigner ce programme à ces élèves (on dit même à « ses » élèves). Les variations que l'on peut noter, ici où là, sont toujours à la marge et préservent, jusqu'à présent et sauf cas exceptionnel, ces trois piliers. Or Antoine Prost (1997) fait remarquer : « on ne voit pas s'annoncer avec précision un nouveau type d'école : celle du XIX^e siècle est morte, mais celle du XXI^e siècle se cherche encore ».

Alors où en est l'École en ce début de millénaire ? Peut-on discerner les changements auxquels elle doit se préparer ? Sous la pression de quelles forces ? Dans quelle perspective ? Pour fixer les idées, quelles sont les principales hypothèses d'évolution dans un avenir à la fois proche et un peu éloigné, 2030 ?

Ce texte concernera principalement les pays développés, en gros ceux membres de l'OCDE. Ce n'est pas le signe d'un intérêt moindre pour les autres, mais ils nécessiteraient un article spécifique, écrit par un spécialiste, avec des considérations adaptées, notamment pour prendre en compte non seulement les pays en développement, mais aussi ceux ce que l'on nomme aujourd'hui, au niveau international, les « États fragiles », comme Haïti, le Népal, le Burundi ou la Somalie.

Longtemps, pendant des décennies, les pays développés ont voulu donner (parfois ont imposé par la colonisation) leur modèle scolaire comme exemple à suivre au reste de la planète. Une idée semble aller de soi : ce qui distinguait entre eux les systèmes éducatifs en construction était, pour des raisons principalement économiques mais surtout culturelles, la rapidité avec laquelle ils pourraient s'approcher du modèle proposé. Or, il est clair que rien de tel n'est pertinent aujourd'hui, si tant est que cela le fut jadis. Aux scénarios que nous présentons plus loin, il faudrait en ajouter une série

¹ Ce texte a été rédigé à partir de deux conférences, l'une prononcée lors du colloque international de l'Amaquem à Rabat le 15 novembre 2011 sur la qualité des systèmes éducatifs, l'autre au lycée Henri 4 à Paris, dans le cadre de l'AFAE, le 7 décembre 2011.

² Pour une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours, voir Prost A. (1997).

prenant plus en compte les particularités culturelles, historiques et économiques des grands sous-continentes : Amérique du Sud, Asie du Sud-Est, Afrique de l'Est, etc.

Dans la seconde moitié du siècle dernier, les pays développés ont réussi ce que l'on nomme « la massification » de leurs systèmes éducatifs : leurs élèves en droit d'être scolarisés le sont, dans des conditions matérielles et humaines convenables et en amélioration régulière. Bien sûr, cela s'est fait plus ou moins vite suivant les pays. Par contre, beaucoup d'entre eux (la France, en particulier), n'ont pas réussi la démocratisation de l'École : elle ne compense pas (ou peu) les inégalités socioculturelles des élèves qui lui sont confiés. Souvent même, au contraire, elle creuse les écarts entre eux et, parfois, le fait de plus en plus, comme c'est le cas en France, selon les rapports du Haut conseil de l'éducation³, ou de la Cour des comptes qui, en 2010, notait que les inégalités scolaires progressent dramatiquement.

Enfin, un paradoxe peut-être observé ; il a sans doute une portée assez large. Alors que la demande de la société civile vis-à-vis de l'École (comme vis-à-vis de la Santé, de la Sécurité ou de la Justice) est de plus en plus forte, notamment en termes d'objectifs, de résultats et, pour le système éducatif, d'insertion professionnelle, l'École provoque différents types de rejets de la part des élèves et des familles. Ils s'expriment sous des formes variées, allant des retards en cours répétés chaque jour et aux absences nombreuses, jusqu'au décrochage plus ou moins précoce⁴ avec, dans les meilleurs cas, l'utilisation, sous différentes dénominations de l'École de l'ombre⁵ (nous reviendrons sur ce sujet plus loin) ou informelle, de préférence à l'école officielle ou formelle.

Peut-on aller jusqu'à affirmer que nous assistons, sans rien faire, au « *burn out* » de l'École ? Qui sait ? Beaucoup de signes d'inquiétude sont observables et devraient nous alerter. Nous le fûmes déjà en 2009, lors d'un colloque international organisé par la Revue internationale d'éducation de Sèvres éditée par le CIEP : « Un seul monde, une seule école ? »⁶. Pendant les trois journées de travail des experts d'une trentaine de pays, un *leitmotiv* fut omniprésent : « dans tous les pays, l'École est devenue un problème ». Si pendant plus d'un siècle, d'aucuns croyaient tenir la solution, aujourd'hui le doute s'est généralisé et les nouvelles « solutions » sont indiscernables. Il ne reste que le problème : l'École et son avenir.

Avant de présenter quelques-uns des scénarios que l'on peut discerner à un horizon raisonnable, nous allons commencer par brièvement rappeler les principaux chocs **externes** bien connus auxquels l'École contemporaine est confrontée et qui sont à la source de son actuelle déstabilisation quasi générale.

Principaux chocs externes qui déstabilisent l'École

Les chocs économiques

Il serait difficile de commencer la présentation des principaux éléments qui déstabilisent l'École aujourd'hui par un autre sujet que celui du choc économique tant celui-ci est visible et cité

³ www.hce.education.fr

⁴ Par exemple, devant l'ampleur prise par ce phénomène au Québec, la commission scolaire de Sherbrooke, depuis plusieurs années, finance à l'université une chaire de recherche afin de tenter de le cerner et de trouver comment le limiter, voire le résorber.

⁵ Au sens où l'entend Mark Bray (2009).

⁶ Cf. la bibliographie

maintes fois depuis des années, bien avant la récente crise financière internationale actuelle. En fait, ce choc est double.

D'une part, depuis la fin des « Trente glorieuses »⁷, période marquée par un développement économique rapide de nombreux pays (surtout dans l'hémisphère nord) et par un chômage à un niveau très bas, des idées nouvelles ont émergé et pris progressivement une importance de plus en plus grande. D'abord dans le monde des entreprises industrielles, puis de services, et enfin dans les administrations. Elles peuvent se résumer par une sorte de slogan souvent entendu : « faire mieux avec moins ». En d'autres termes, on demande aux systèmes humains contemporains de se montrer **efficacités**, c'est-à-dire non seulement d'atteindre les objectifs qui leur sont assignés, mais de le faire au moindre coût. Ce message aux administrations de nombreux pays s'adresse aussi aux responsables et acteurs des systèmes éducatifs, le plus souvent peu dispos à l'entendre : l'école souffre souvent d'autarcie.

D'autre part, la fin de cette période marque le début d'une montée du chômage qui n'a cessé depuis. Pour les élèves et leurs familles, cela a progressivement modifié le rapport entre l'École et l'emploi et pose, de façon de plus en plus vive, la question de l'insertion professionnelle dont les systèmes éducatifs se souciaient peu jusque là, en règle générale. Selon l'expression convenue, elle l'inscrit désormais dans une perspective de « formation tout au long de la vie ». Le milieu enseignant connaît mal ces sujets, les méprise parfois quand il ne refuse pas, tout simplement, de s'en préoccuper, voyant là seulement une influence néfaste du néolibéralisme. En réalité ces rapports nouveaux déstabilisent l'École, les enseignants et leurs cadres.

Le paradigme de la qualité

À la même période, venu de divers lieux de la planète, s'est développé ce que l'on nomme parfois, à tort ou à raison, le paradigme de la **qualité**. Il apparut lui aussi d'abord dans les grandes entreprises industrielles, puis dans celles de services. Plus tard, durant la décennie 1980, il pénétra les administrations et enfin, de façon encore plus décalée dans le temps, les systèmes éducatifs. Cela les a conduits à vouloir apprécier les résultats de leurs actions. À cette fin, ils commencèrent à devoir mesurer l'atteinte de leurs objectifs sur la base d'indicateurs précis et donc à préciser ces objectifs. Ils furent ainsi amenés à se préoccuper **d'efficacité** : dans quelle mesure les objectifs fixés sont-ils atteints ? Depuis, cette question est devenue omniprésente sur la planète.

De façon naturelle, cela a conduit à vouloir comparer entre eux, les résultats des systèmes éducatifs des différents pays. D'où l'émergence et le succès, au début des années 1990, de diverses enquêtes internationales⁸ permettant de telles comparaisons. À partir de 2000, l'OCDE s'est mise à publier tous les trois ans, les résultats de son enquête PISA qui concerne chaque fois un nombre plus élevé de pays (près de 80 pour PISA 2012). Une question courante est alors apparue : peut-on distinguer ce que font ceux qui réussissent mieux que les autres ? D'où la pratique du *benchmarking*⁹ qui marque, depuis quinze ans, l'entrée des systèmes éducatifs dans l'ère du management public, avec plus ou moins de bonheur et au grand regret de certains pour les raisons idéologiques évoquées plus haut.

⁷ Les années 1945-1975, selon l'expression de l'économiste Jean Fourastié

⁸ Cf. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 54 et le rapport 2011 du Haut conseil de l'éducation (HCE).

⁹ Processus d'analyse comparative des meilleures pratiques repérées sur la base de leurs résultats, en vue d'améliorer les performances des processus, notamment par le repérage de « bonnes pratiques ». Le terme français recommandé est « parangonnage ». Très rarement utilisé, il nécessite d'être « traduit » par *benchmarking* ! Je ne l'emploierai pas.

Le double illettrisme

En principe, la massification réussie des systèmes éducatifs des pays développés a fait disparaître l'analphabétisme (puisque tous les élèves sont scolarisés ; en réalité, il n'en est rien), mais pas l'illettrisme¹⁰. Au contraire même, on peut constater que celui-ci n'a fait que se développer ces dernières décennies. Arrivés à l'âge adulte, dans un pays comme la France¹¹, environ 18% des jeunes d'une classe d'âge ne savent pas ou ne savent plus lire, ont d'importantes difficultés à déchiffrer un texte simple. Après dix ans d'école obligatoire ! Autant dire que l'efficacité du système n'est pas au rendez-vous. Selon l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, plus de trois millions de jeunes et d'adultes seraient concernés en 2011. Pour eux, on devine aisément les conséquences sociales néfastes que cela peut avoir en termes d'insertion professionnelle, de vie culturelle, d'accès à la littérature, de liens sociaux, d'image d'eux-mêmes, d'accompagnement scolaire de leurs enfants, etc. Sans sous estimer l'impact économique négatif pour toute la société.

Cet illettrisme *stricto sensu* génère un second problème tout aussi grave, une autre forme d'illettrisme : **l'inculture scientifique**. Au point qu'en 2011, les présidents des académies des sciences d'une vingtaine de pays ont lancé un vigoureux message d'alerte et que ce sujet a été inscrit à l'ordre du jour du G8 tenu à Deauville en mai 2011. Cette inculture scientifique a de lourdes conséquences sur la capacité des élèves à saisir les enjeux d'un certain nombre de questions vives traversant nos sociétés : bioéthique, origine des espèces, biologie, réchauffement de la planète, danger nucléaire, écologie, santé publique, etc.

Une forte demande sociale d'équité

Bien sûr, l'École a dans ses missions de former des élites. Il en va ainsi dans tous les pays. À leur façon, les classements internationaux des universités, du type « Shanghai » ou autres¹², le rappellent régulièrement. Mais dans un État comme la France, l'École affiche surtout un souci d'égalité : c'est une valeur forte et fondatrice de la République. Dans *Le Monde* du 9 septembre 2011, Luc Boltanski écrivait, en parlant de notre pays : « aucun domaine n'est aussi fortement imprégné de ~républicanisme~ que l'école ». Cela signifie qu'elle doit non seulement former des élites, mais aussi développer le niveau général de tous les enfants que la Nation lui confie. Une hypothèse implicite revient à dire que ces deux objectifs sont compatibles. Or on constate que certains pays réussissent à les atteindre l'un et l'autre, mais d'autres non. On peut observer des différences significatives entre ceux qui creusent les écarts entre les élèves (c'est hélas le cas de la France, nous l'avons signalé plus haut) et d'autres qui forment leurs élites par l'amélioration générale du niveau de tous leurs élèves. En gros, sont dans ce cas, ceux qui figurent dans le « Top 10 » de PISA.

Aujourd'hui, la déception des classes moyennes à l'égard de l'École s'accroît. Sans connaître pour autant les causes des inégalités qui génèrent les injustices que constate la société civile, la demande sociale se déplace de l'égalité formelle vers **l'équité**. Et l'École qui stagne parfois sur d'autres conceptions héritées des siècles derniers (tout dépend des pays), est littéralement sommée de s'y conformer par son environnement, souvent relayé par les pouvoirs politiques dont c'est le rôle.

Un nombre croissant de parties prenantes demandeuses de comptes

Pendant longtemps et dans la majorité des pays, l'École relevait exclusivement soit des pouvoirs publics, dits « pouvoirs organisateurs » (État, municipalités, provinces, cantons, etc.), soit des

¹⁰ Cf. les travaux de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme : www.anlci.gouv.fr/

¹¹ Cinquième puissance économique mondiale

¹² Cf. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 54

familles, soit de communautés. En quelques décennies, on a assisté à une complexification du paysage. Sont devenus des parties prenantes demandant des comptes sur des questions d'éducation : l'État, les pouvoirs politiques locaux, l'administration (la technocratie est parfois très puissante, en France notamment), les parents, des communautés, des branches professionnelles et des employeurs, des associations, des ONG¹³, etc. Il n'existe plus de lieu unique et naturel où puissent se prendre toutes les décisions. La fragmentation des lieux de pouvoir se généralise, même pour les questions d'éducation. Depuis quinze ans, l'École a pénétré comme d'autres secteurs des activités humaines, dans l'ère de la **gouvernance**¹⁴, de la régulation et du rendu de comptes. C'est pour elle un choc culturel plus ou moins marqué suivant les pays, en fonction de leur histoire et de leur culture.

L'École est poussée à un changement de modèle professionnel

Mis à part les quelques nations où l'École a très tôt donné directement aux établissements scolaires une large autonomie et de nombreuses responsabilités en étroite liaison avec les parents, voire des communautés, dans la majorité des autres, elle s'est organisée selon des principes bureaucratiques au sens où l'entendait Max Weber. Cet « idéal-type » était sensé apporter la justice et l'égalité de traitement des élèves et des personnes travaillant dans le système. On sait ce qu'il en est.

Depuis une trentaine d'années, les administrations des pays développés se sont emparées des idées du *New public management* venues principalement du monde anglo-saxon et d'Europe du Nord. Elles ont pénétré un peu plus tard et parfois (comme en France) beaucoup plus difficilement, les systèmes éducatifs. Elles invitent le corps enseignant à s'inscrire dans une logique professionnelle, c'est-à-dire à être soucieux et garant des résultats des élèves qui leur sont confiés, à pratiquer de la recherche, du développement¹⁵, des expérimentations, du *benchmarking*. En bref, à s'inscrire dans une perspective responsabilisante **d'organisations apprenantes**¹⁶.

Certains systèmes éducatifs semblent figurer parmi les dernières organisations à encore préférer le modèle bureaucratique au **modèle professionnel**, malgré l'étonnement que cela peut créer au sein de leurs environnements et la large incompréhension de la société civile vis-à-vis de cette attitude. Cette dernière les pousse, au corps défendant des enseignants (le plus souvent sur des bases certes légitimes, mais essentiellement idéologiques), à des évolutions qui semblent plus adaptées au temps présent, plus en phase avec la société contemporaine que le simple *statu quo*.

Le choc numérique

Comme tous les systèmes humains aujourd'hui, l'École doit affronter les chocs du numérique. Ils se posent en des termes variés suivant les professions, mais la quasi totalité d'entre elles y ont fait face, avec plus ou moins de bonheur depuis une dizaine d'années, voire plus. Désormais, tout ou presque s'articule autour des multiples usages d'Internet, même lorsqu'ils sont complétés par d'autres modalités de travail. Cela dépend des métiers.

Pour l'École, on constate des différences selon les pays et les cultures. Elles tiennent aussi aux niveaux économiques, mais, j'en suis certain, les particularités observables entre les États sont plus culturelles qu'économiques. Il en est de même au sein de chacun d'eux où l'on peut observer d'importantes différences territoriales.

¹³ Cf. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 58

¹⁴ Bouvier A. (2007)

¹⁵ Elles valorisent, notamment, la « recherche et développement », souvent désignée par le sigle R&D, pratiquée dans les sciences humaines et sociales, mais peu sur les questions d'éducation, ce que, pour ma part, je regrette depuis longtemps déjà.

¹⁶ Bouvier A. (2009)

Pour les questions d'éducation, le choc numérique revêt des aspects spécifiques. Ils tiennent aux modifications qu'il entraîne dans le rapport au savoir, à l'accès aux ressources (numériques notamment) et aux compétences professionnelles des acteurs qu'il modifie nécessairement. Outre les approches cognitives du management¹⁷ qu'il favorise (et même exige), il demande de prendre en compte les pratiques nomades de tous (élèves, enseignants, parents, partenaires, etc.), d'intégrer, au moins partiellement, le *e-learning* (apprentissage à distance par Internet), d'admettre que les lieux d'apprentissage sont désormais multiples et que les rapports au temps se transforment : le *e-learning* peut fonctionner 24 heures sur 24 et 365 jours par an. Cela relativise considérablement le temps scolaire formel.

Pour la première fois de son histoire, l'École se trouve ainsi bousculée par une évolution sociétale générale et radicale à laquelle elle ne s'est pas associée, à laquelle elle a très peu contribué, sauf par les centres de recherche et certaines universités comme le MIT, à laquelle elle ne s'est pas préparée et à laquelle elle feint de pouvoir résister, comme si se jouait là, pour certains enseignants, le combat de la dernière chance. Laquelle à dire vrai ? Évidemment, si ces propos concernent la France et quelques autres pays, ils s'appliquent différemment en Corée, à Singapour, en Californie, en Afrique du Sud ou dans la plupart des pays d'Europe du Nord.

Cela pose des questions essentielles auxquelles l'École peine à donner des réponses : que trouve-t-on en classe que l'on ne trouve pas sur le Web ? Comment, à distance, apprendre à apprendre partout et tout le temps ? Le « vivre ensemble » peut-il s'apprendre sur Internet ?

Brouillage de clivages traditionnels

Pendant longtemps, on a opposé dans la majorité des nations, écoles publiques et écoles privées. Encore ces derniers mois, des études internationales ont tenté d'apprécier si les performances des secondes étaient plus élevées que celles des premières et, si oui, à quoi cela pouvait tenir.

Les écoles publiques sont financées totalement ou en grande partie par les pouvoirs publics (notamment dans les pays où l'on parle de la « gratuité de l'École »), que ce soit directement sous la forme de subventions ou par l'intermédiaire de « *vouchers* », dans des logiques de quasi-marchés¹⁸ (comme en Belgique francophone). Les écoles privées, quant à elles, le sont soit par de l'argent privé, soit par de l'argent public, soit encore par les deux. Curieusement peut-être, dans un pays comme la France, l'enseignement privé sous contrat (95% de l'enseignement privé) fait partie de **l'enseignement étatique** : il est financé par l'État, il doit appliquer les programmes et les horaires officiels, il prépare aux examens nationaux et l'État paye ses enseignants qui sont formés comme ceux de l'enseignement public et inspectés par les inspecteurs de l'État. Or, en plus de ces catégories d'écoles, on a vu ces dernières années apparaître, ici ou là, des écoles publiques financées par de l'argent privé venant d'entreprises ou, de plus en plus, de fondations.

Ce que certains auteurs¹⁹ nomment la « gouvernance philanthropique » atteint des niveaux surprenants et même incroyables. Par exemple, aux USA, 4,4 milliards de dollars ont été consacrés par des philanthropes à différents programmes liés à la réforme scolaire. Et selon Michael Petrelli²⁰ : « les priorités de la Fondation Gates sont devenues les priorités de la nation en matière d'éducation ».

On est donc désormais en présence de quatre types d'écoles formelles distinguées sur le tableau ci-dessous en fonction de leur mode de financement. Bien entendu, le nombre des établissements de chaque catégorie n'est pas le même d'un pays à un autre, loin de là. Et toutes n'existent pas partout.

¹⁷ Cf. Bouvier A. (2009)

¹⁸ Cela peut se faire de différentes façons : *vouchers* remis aux établissements ou aux parents, etc.

¹⁹ Olmedo A. et Ball S. J. in RIES N° 58 (2011)

²⁰ in RIES N° 58 (2011)

Tableau 1 : Source principale de financement des différents types d'écoles.

	Argent public	Argent privé
Écoles publiques	Quasi général	Nouveau
Écoles privées	Assez fréquent	Très fréquent

Cet élément sur l'origine des ressources financières des écoles contribue à la complexification des systèmes éducatifs. Il est amplifié par le développement de « Partenariats Public-Privé » (les « PPP »), qui peuvent prendre des formes variées suivant les pays. Ils déplacent les frontières entre ce qui relève d'entreprises privées et d'organisations à but non lucratif aux statuts variés (ONG, associations, fondations...) d'une part, de l'État et d'autres pouvoirs publics d'autre part. Se développent aussi d'autres formes de nouvelles philanthropies. Ainsi, en Afrique, en Asie et en Amérique du sud se créent des formes de « micro-financements » pour des « micro-écoles », principalement dans des régions déshéritées. Selon certaines études internationales, elles obtiendraient de meilleurs résultats que les écoles publiques locales. Observons encore que la Mission laïque française développe, au sein de son réseau d'établissements français à l'étranger des « écoles d'entreprises », financées par des entreprises et les parents d'élèves.

Contribue aussi à ce brouillage l'existence de dispositifs qui s'intercalent entre les pouvoirs publics et le marché. Comme cela se fait déjà, les prescripteurs sont conduits à comparer l'efficacité et l'efficience des différents opérateurs mis, de fait, en concurrence sur le terrain : établissements publics, associations, ONG... Dans ces cas, il y a mixité des opérateurs, mais les pouvoirs publics conservent la prescription et l'évaluation.

L'École du marché

Par opposition à l'École étatique ou des pouvoirs publics, j'appelle « **École du marché** » le système en pleine expansion que l'on peut aussi nommer « École des parents », ou « École informelle » ou encore, selon Mark Bray (2009), « École de l'ombre ».

Elle est composée de multiples éléments variés qui comprennent les cours particuliers, les stages intensifs de remise à niveau pendant les vacances ou les week-ends, les devoirs de vacances (sous forme de livrets papier ou sur des sites *ad hoc* souvent gratuits), l'action d'associations, d'ONG, de fondations, d'offices commerciaux spécialisés²¹, des sites gratuits²², des sites payants offrant des formations en ligne, de l'accompagnement (tutorat à distance, *coaching*, etc.) de l'orientation, etc.

Le rapport de Mark Bray fournit des données spectaculaires²³ sur le développement planétaire de ce secteur en très rapide expansion (+10% par an depuis dix ans). Pour donner une indication, les milieux économiques considèrent qu'en France, en 2010, ce marché aurait atteint 2,5 milliards

²¹ Depuis dix ans, en France, leur impressionnant chiffre d'affaire augmente de plus de 10% par an. Déjà l'une d'elle est cotée en Bourse. Cela concerne plus de deux millions d'élèves, principalement issus des classes moyennes et des classes moyennes inférieures. Elles font de la publicité sur les médias nationaux, dans les transports en commun et divers lieux publics.

²² Par exemple, un jeune professeur des écoles dans la région Rhône-Alpes a créé un site gratuit qui fournit des leçons et des exercices dans différentes matières : www.mon-Instit.fr et qui reçoit, chaque mois, 150 000 visites. Combien de sites semblables existent aujourd'hui en France ? Dans le monde ?

²³ Chiffres de 2007.

Paris 2011

d'euros, payés totalement par les familles²⁴. Au Québec, les chercheurs notent que « l'école des parents » prend de plus en plus d'ampleur, facilitée par l'usage d'Internet. Aux USA, ce phénomène concernerait déjà 4% des élèves, ce qui peut sembler faible, mais qui représente, néanmoins, plus de 2 millions d'élèves ! Ils sont plutôt issus de milieux favorisés. Le *home schooling* est organisé comme un lobby puissant qui propose aux familles des centaines de sites. En France, fin 2011, de nouveaux textes sont en préparation pour encadrer « l'instruction dans les familles », en incluant l'enseignement à distance, c'est tout dire.

Quel « segment » du marché scolaire l'école informelle laissera-t-elle, à terme, à l'École formelle, alors que celle-ci n'a pas encore pris conscience de ces évolutions profondes, de ce cyclone qui arrive et risque de tout balayer sur son passage, ne lui abandonnant, peut-être, que la scolarisation des élèves les plus réticents aux apprentissages et les plus démunis sur le plan économique ? L'hebdomadaire français *Marianne* (pour n'en citer qu'un) affichait en septembre 2011, en couverture : « École : même les profs n'y croient plus », détaillant dans un article fondé sur une enquête, une « crise de foi » des hussards noirs de la République. Encore plus radical, le quotidien *Libération* développant ces questions titrait un article, le 1 septembre 2011 : « L'École est finie » !

Sans doute aurions-nous pu (ou dû) ajouter à cette liste déjà longue d'autres chocs que connaît l'École en ce début de siècle, comme celui relatif aux élèves d'aujourd'hui qui ressemblent peu, par leurs comportements, à ceux du siècle dernier. « On met des enfants nouveaux dans une ancienne école » font observer Maurice Tardiff et Claude Lessard. Nous aurions dû sans doute évoquer également la « formation tout au long de la vie », la validation des acquis de l'expérience, les perspectives offertes par cette « société de la connaissance » tant de fois citée (et parfois décriée), autres sujets qui interpellent l'École. Enfin, et surtout, nous ne pouvons pas sous-estimer, dans une perspective humaniste, l'importance des questions touchant à l'éthique et aux valeurs (l'École en est chargée, même là où elle se veut très techniciste).

Alors, face à ces chocs (aucun d'eux n'est anodin ; chacun, à lui seul est un facteur de déstabilisation), où va l'École ? Que peut-on discerner ? Sans vouloir faire des prévisions qui ne pourraient qu'être rapidement démenties par les faits, tentons quelques éléments de prospective à l'horizon 2030, en citant les scénarios qui nous semblent discernables.

Neuf scénarios possibles pour 2030

Les considérations précédentes conduisent à imaginer l'École de demain, à un horizon, assez proche pour ne pas relever de la simple utopie aussi belle soit-elle, mais assez éloigné pour ne pas être aveuglé par les éléments contingents du très court terme ou par des vues tenant à un seul pays, aussi influent fut-il dans le passé. Nous nous inspirons en partie du rapport de l'OCDE qui, en 2000, avait présenté six scénarios à quinze ans et de Michel A. (2001). Aucun de ces scénarios ne s'est complètement réalisé, mais en termes de prospective aucun ne mérite d'être abandonné et certains

²⁴ Ce montant est sans doute sous évalué car les cours particuliers assurés par des étudiants ou des enseignants sont presque toujours payés « de la main à la main », non déclarés au fisc et donc difficile à connaître avec précision, alors que le chiffre d'affaire des officines, qui sont des entreprises (privées) est obligatoirement rendu public chaque année.

peuvent être précisés, comme nous le faisons sans entrer dans les détails et sans citer toutes les conséquences qu'il serait bon d'en tirer. Nous nous contenterons ici de les lister et de les distinguer entre eux par leurs mécanismes de régulation au sens des sciences politiques et des sciences de gestion.

Nous commençons cette liste par les deux scénarios qui nous semblent les moins probables à cet horizon (mais sait-on jamais ?), puis nous en évoquons deux en plein développement et compatibles entre eux, avant d'en venir à la présentation de cinq autres, tous très vraisemblables. Nous terminerons par la formulation de quelques éléments qui nous alertent sur la signification de ces évolutions, au-delà du ou des scénarios qui s'imposeront.

L'École des réseaux d'individus

Suite au mécontentement grandissant des parents et à l'accroissement des critiques des sociétés civiles (curieusement, peut-être, y compris dans les pays où, au dire des experts internationaux, les écoles semblent bien fonctionner), on assiste à la désintégration de l'école formelle au profit de dispositifs non formels et **totalemment individualisés**. Ce scénario, « **l'école des individus** », est espéré par les milieux ultralibéraux. Dans cette perspective, seuls demeureront des **réseaux d'individus**, fonctionnant à la façon des actuels réseaux sociaux. Il n'y a plus de régulation d'ensemble, seulement des mécanismes de régulations individuelles isolées et sans liens entre elles. L'individualisme généralisé règne.

L'École bureaucratique

C'est le *statu quo* actuel qui se poursuit, ajusté *a minima* pour tenter de résister le plus possible aux changements sociétaux. En d'autres termes, c'est « **l'École de l'administration** » dont la régulation est, comme aujourd'hui, essentiellement bureaucratique, opaque et coupée de la société civile.

L'École des communautés

Mises en place par des communautés (de parents ou autres collectifs, sur des bases géographiques : quartiers, régions... ou philosophiques ou religieuses ou ethniques ou linguistiques ou pédagogiques et éducatives²⁵...) ces écoles prennent des formes diverses non coordonnées et peu liées aux pouvoirs locaux. Les « **écoles communautaires** » sont déjà nombreuses dans des pays comme le Canada (y compris au Québec), les USA ou en Amérique du Sud. L'UNESCO s'y intéresse beaucoup. Pour les établissements français à l'étranger, on évoque même, de plus en plus, leur « gestion parentale ». Ces « *local learning communities in a Global world* », comme elles se présentent, se développent depuis quinze ans mettant en avant diverses formes de « proximité ». Ce phénomène, encore émergent mais en expansion²⁶, est théorisé depuis quinze ans par certains chercheurs²⁷. Un tel système est peu ou pas organisé. Ce sont les communautés qui régulent leurs écoles, sans régulation de l'ensemble.

²⁵ Comme les écoles Montessori.

²⁶ Existent, par exemple, des associations internationales, comme AIRAP, pour « l'enseignement personnalisé et communautaire ».

²⁷ Par exemple, Cf. Giddens A (1998), ou Hargreaves A. and Sherley D (2009) qui lui font écho.

L'École du marché

C'est le développement et le succès total de cette « **école de l'ombre** » que nous avons présentée plus haut, en insistant sur son important et rapide essor mondial. Ce sont les parents et le marché qui la régulent. Il n'y a pas d'organisation ni de régulation globales. Peut-être, un jour sera envisagée une nécessaire instance de régulation sur les questions d'éthique qui se posent. Verra-t-elle le jour ? Rien n'est moins sûr. Qui se préoccupe vraiment d'éthique ?

L'École dématérialisée organisée à distance

Dans ce scénario, l'enseignement se fait **totale**ment à distance, comme cela se pratique un peu, déjà, pour des formations universitaires ou professionnelles. Certains pays, en Asie du sud-est notamment, s'y préparent activement. Pour cette « **école à distance** », la régulation est alors assurée principalement par le marché, encouragé par les pouvoirs publics.

L'École hybride

En plein essor elle aussi, elle combine de façon volontairement conçue et organisée des enseignements à distance²⁸ et « en présentiel »²⁹ : ils utilisent les mêmes outils numériques. Dans cette « **école hybride** », les pouvoirs organisateurs conservent d'importantes responsabilités, notamment en tant que prescripteurs, voire pour de la recherche et développement. Les mécanismes de régulation sont eux-mêmes mixtes, impliquant les diverses parties prenantes, dans une logique de **gouvernance éducative**³⁰.

L'École des opérateurs avec un État prescripteur

Le pragmatisme érigé en valeur suprême mène à considérer, selon une certaine vue de l'École, que l'important dans un système de production de services intellectuels, tient essentiellement à la qualité des opérateurs et des prestations qu'ils assurent. C'est « **l'école des opérateurs** » qui apparaît. L'État ou les pouvoirs organisateurs locaux gardent la responsabilité de la prescription et de l'évaluation. Ils pilotent le système par des pratiques contractuelles et d'évaluation, dans une logique d'**État régulateur**.

L'École des opérateurs sans État prescripteur

C'est, en partie, le même scénario que le précédent, une variante de « **l'école des opérateurs** », mais dans celle-ci, d'inspiration ultralibérale, les pouvoirs organisateurs s'en remettent aussi au **marché** pour la prescription et la régulation. Ce scénario a, en fait, quatre déclinaisons suivant que l'État renonce ou pas à la prescription, renonce ou pas à la régulation. S'il ne renonce à rien, on est alors proche du scénario de l'École bureaucratique. S'il renonce à tout, c'est tout simplement l'École du marché. Le point commun à ces quatre variantes est le rôle important reconnu aux opérateurs (souvent en termes d'autonomie accordée).

²⁸ « Synchrones » : tous les élèves travaillent au même moment sur le même sujet et « asynchrones » : chacun travaille au moment qui lui convient.

²⁹ Ce néologisme employé dans le milieu de la formation des adultes désigne des activités où les élèves et les enseignants sont ensemble, en un même lieu, au même moment, que ce soit pour des cours sous forme traditionnelle ou pour des activités en groupes de tailles variées, utilisant ou non des outils numériques.

³⁰ Cf. Bouvier A. (2007)

L'École des professionnels

Le milieu pédagogique s'organise, en tant que groupe de professionnels d'un secteur, pour se préoccuper de ses résultats en termes d'acquis des élèves, de leur qualité, d'efficacité, d'efficience, pour pratiquer des expérimentations et en tirer des leçons, pour comparer des pratiques mises en regard de leurs résultats³¹, sur la base d'un code éthique. Dans cette « **école des professionnels** », les acteurs font aussi le nécessaire pour réguler leur action avec toutes les parties prenantes. Ils cherchent à évaluer, à capitaliser leurs acquis, en s'inscrivant dans une perspective **d'école apprenante**.

Ces neuf scénarios (sans compter leurs variantes) posent d'importantes questions qui les distinguent entre eux.

En premier lieu : qui définit le « service attendu » et contrôle la pertinence et la qualité du « service rendu » ? On peut pressentir qu'à l'avenir, il faudra, beaucoup plus que par le passé, articuler l'action de l'État, des pouvoirs publics locaux, des opérateurs, des acteurs, des parents, des communautés, des parties prenantes, des partenaires, des employeurs, et tenir compte du marché, dans une logique contemporaine de gouvernance.

En second lieu, dans la majorité des scénarios, on assiste de fait à diverses formes **d'externalisation** des actions pédagogiques, partielles ou totales. Il est supposé que cela contribuera à responsabiliser davantage les différents opérateurs et acteurs sur la qualité de leurs résultats. Cela se fera donc, en principe, au bénéfice des apprentissages des élèves et de leurs acquis.

Les hypothèses possibles pour les voies du futur ont aussi en commun de faire appel à des modalités pédagogiques fort diverses, mais dans une logique commune de **personnalisation** des apprentissages, sans aller nécessairement jusqu'à une totale individualisation. Notamment en faisant une place de plus en plus conséquente aux apprentissages informels, avec plus ou moins d'aides externes du type *coaching* (souvent par voie numérique) et, plus ou moins, de travail coopératif entre élèves, « en présentiel » et à distance.

Quelque soit le ou les scénarios qui prendront la tête du peloton, on peut s'attendre à ce que l'École (pas nécessairement les pouvoirs publics) tente de garder sous sa responsabilité ce qui relève de l'évaluation (savoirs et compétences), indépendamment des lieux et temps d'apprentissages des élèves, ainsi que les certifications (en partenariat ou concurrence avec les employeurs) et les diplômes d'État, là où il en existe. Même ces sujets connaissent des bouleversements. La société civile, les employeurs notamment, réclament des certificats de compétences. Nul ne s'offusque plus aujourd'hui devant l'importance prise par le TOEFL et le TOIEC pour la maîtrise des langues vivantes. Des tests de même nature se sont développés pour évaluer la maîtrise des nouvelles technologies. D'autres sont en développement ou en cours d'expérimentation pour l'expression écrite et différents sujets. Par exemple, la « Certification Voltaire »³² vise à garantir le niveau de compétences orthographiques. Certains encore se focalisent sur les « incontournables des CV », y compris pour les titulaires de diplômes universitaires reconnus par les professions. Donc, en fait, rien ne garantit que l'école puisse longtemps garder son quasi-monopole sur l'évaluation des apprentissages.

À juste titre et avec finesse, Marcel Gauchet faisait récemment observer³³ : « on demande à l'école de résoudre par des moyens pédagogiques des problèmes civilisationnels ». Comme nous

³¹ Point de départ de la construction de « bases de connaissances » au sens où l'entendent les sciences cognitives, Cf. Bouvier A. (2009).

³² <http://www.certification-voltaire.fr/>

³³ Échanges entre lui et Philippe Meirieu, dans Le Monde du 2 septembre 2011.

l'avons vu plus haut, là réside le problème. Peut-elle le faire seule ? Marcel Gauchet apportait sa réponse : « les enseignants sont là au nom d'une collectivité qui ne reconnaît pas les rôles qu'ils exercent. (...) Ils en sont réduits à leur seul charisme. (...) L'école est à réinventer, mais elle ne pourra pas le faire seule dans son coin. (...) C'est une affaire qui concerne au plus haut point la vie publique. (...) Face au caractère inédit de la situation, aucun discours hérité ne me semble immédiatement à la hauteur de la réalité scolaire dont nous faisons aujourd'hui l'expérience ». J'ajoute à cela une question essentielle à mes yeux : qui veillera à préserver la dimension humaniste de l'École ? Comment cela sera-t-il possible ? Qui le veut vraiment ?

En résumé, au-delà des différences sans doute inévitables que l'on observera sur la planète par grands sous-continent, les questions fondamentales qui se posent sont claires : qui veillera au « capital social et culturel » ? À la culture ? Aux valeurs ? À l'éthique ? Au « vivre ensemble » ? Au « respect de l'autre » ? À ce que l'on nomme en France « la citoyenneté » ?

L'École sera-t-elle encore un « bien public » ? Une institution ?

Quels seront les niveaux des différentes régulations ? Par quels mécanismes se feront-elles ? Quel sera le rôle des pouvoirs publics ?

Que peuvent les politiques sur ces évolutions qui semblent leur avoir échappé ?

Les neuf scénarios que nous avons cités sont déjà en place et certains connaissent un rapide développement. À l'horizon 2030, je ne crois pas que l'un d'eux aura totalement supplanté tous les autres. Il est probable qu'un **système hybride** soit en cours de construction sous nos yeux. Pour les élèves, j'espère qu'il sera professionnel et humaniste, vigilant sur les valeurs et l'éthique, donc assez éloigné de l'École du *statu quo* et de la bureaucratie.

Bibliographie

Bouvier A. (2007) : **La gouvernance des systèmes éducatifs**, Collection Politique aujourd'hui, Paris, PUF

Bouvier A. (2009) : **Management et sciences cognitives**, « Que sais-je ? » n° 3711, 4^e édition, Paris, PUF.

Bray M. (2009) : **Confronting the Shadow Education System : what government policies for what private tutoring ?** UNESCO et IIEP.

Chevallier G. (2011) : **L'école de la qualité. Une chance pour le management public**, Poitiers, Sceren-Esen.

Giddens A (1998) : **The third way**, Cambridge, Polity Press.

Hargreaves A. and Sherley D. (2009) : **The fourth way. The inspiring future for Educational change**, Boston, Corwin.

Michel A. (2001) : Six scénarios sur l'École, *Futuribles* n° 266, juillet-août 2001, p. 67-74.

OCDE (2001) : **L'École de demain, tendances et scénarios**, Paris, OCDE.

Paris 2011

Prost A. (1997) : **Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours**, Paris, Éditions du Seuil

Tardiff M. et Lessard C. (2000) : L'école change, la classe reste, *Sciences humaines*, n° 111, décembre 2000.

Un seul monde, une seule école ?, *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 52, décembre 2009.

Palmarès et classements en éducation, *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 54, septembre 2010.

ONG et éducation, *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 58, décembre 2011 (à paraître).

www.anlci.gouv.fr/
www.hce.education.fr
www.ciep.fr
www.Mon-Institut.fr

Alain Bouvier
Ancien recteur
Président de l'AFAE
Alain.bouvier29@gmail.com
Décembre 2011