dossier

Coordination : Jean-Marie De Ketele et Marie-José Sanselme

Réinventer l'école dans un monde incertain

Réinventer l'école dans un monde incertain

Introduction

Menaces, opportunités et orientations pour réinventer l'école dans un monde incertain

Jean-Marie De Ketele
Université catholique de Louvain

Le monde actuel est traversé par l'incertitude. Les institutions éducatives ne sont pas épargnées, en particulier l'école, qui a pour caractéristique de s'inscrire dans la durée, entre transmission et innovation. L'incertitude actuelle nous invite à repenser les enjeux d'éducation. Le cinquième colloque de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, « Éduquer dans un monde incertain, un enjeu mondial[1] », a documenté ces incertitudes, à travers la présentation et l'analyse de trente études de cas en provenance de toutes les régions du monde. Fidèles à l'ADN de notre revue, « comparer pour comprendre », nous y accordions une place centrale aux stratégies, ressources, ingéniosités déployées par les acteurs éducatifs partout dans le monde pour faire face à ces enjeux et ainsi proposer des pistes sérieuses pour viser une éducation sereine des jeunes générations.

Ce numéro 100, « Réinventer l'école dans un monde incertain », est ainsi exceptionnel à plus d'un titre. Il est d'abord le fruit d'une réflexion collective conduite, depuis plus de trente ans, par un réseau de 1 500 auteurs dans 135 pays, au fil de numéros, de rencontres et de colloques. Il paraît ensuite dans un contexte mondial caractérisé par une accélération de plus en plus rapide de mutations de divers ordres, créant de nombreuses incertitudes et source d'une incertitude fondamentale. Il s'agit, partout, de *réinventer l'école*. C'est pourquoi les contributions présentées dans ce volume sont organisées autour de quatre questions : *les incertitudes du monde actuel sont-elles des menaces ou des opportunités pour l'éducation ? Sur quelles bases construire l'éducation ? À qui appartient l'avenir ? Qu'est-ce qu'une école crédible ?*

1. Le colloque, organisé à l'occasion du trentième anniversaire de la revue, s'est tenu à France Éducation International du 2 au 4 juillet 2025. Il a rassemblé soixante intervenants d'une trentaine de pays. Les communications présentées dans les ateliers ont été publiées dans un hors-série disponible en ligne : https://doi.org/10.4000/146wu

Ce que nous avons appris des colloques antérieurs

Quatre colloques ont été organisés par la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* avant le colloque « Éduquer dans un monde incertain, un enjeu mondial », (juillet 2025), auquel fait suite ce numéro 100 :

- « Mieux comprendre l'école de demain. Dix années d'éducation dans le monde[2] » (2005) concluait déjà que le pessimisme est un luxe que l'on ne peut se permettre ;
- « Un seul monde, une seule école[3] ? » (2009) montrait avec lucidité que l'école du XXIe siècle restait à inventer et serait plurielle et hybride ;
- « L'éducation en Asie en 2014[4] » (2014) relevait que toute réflexion sur l'avenir de l'éducation ne pouvait être menée sans une attention à l'Asie ;
- « Conditions de réussite des réformes en éducation[5] » (2019) constatait les échecs des réformes éducatives dans un grand nombre de pays et concluait que réformer l'éducation nécessitait de travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective.

Lors de ces colloques internationaux, une attention particulière a été accordée aux trois niveaux de pouvoir des systèmes éducatifs analysés : l'autorité centrale, l'autorité locale et les acteurs locaux. Pour chacun de ces niveaux ont été mis en évidence, d'une part ce qu'ils ne peuvent pas et ne doivent pas faire, d'autre part ce qu'ils peuvent et doivent faire.

L'autorité centrale ne peut ni ne doit dicter ou prescrire des réponses opérationnelles aux urgences et aux besoins situés. La lourdeur et le retard de la bureaucratie constituent un obstacle majeur pour des actions efficaces et rapides, comment le montrent Alain Boissinot, Mamadou Ndoye et José Weinstein, dans ce numéro. Cependant, l'autorité centrale a le pouvoir et le devoir de : 1) fixer, diffuser une vision, un « récit mobilisateur » (Meuret, 2020) ; 2) fournir et répartir des ressources en lien avec la vision ; 3) permettre l'autonomie et la responsabilité ; 4) manifester des signes de reconnaissance. Si elles sont assumées, ces fonctions de l'autorité centrale constituent le moteur de la construction d'un *système éducatif apprenant*.

L'autorité locale ne peut ni ne doit faire abstraction des urgences et des besoins de la situation. « Cela fonctionne » ou « cela ne me concerne pas » sont des mécanismes de défense habituels pour ne pas voir ou éviter une responsabilité.

---

2. Voir Duval, P. et Sanselme, M.-J. (coord.) (2005). L'éducation dans le monde. Débats, perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 40. https://doi.org/10.4000/ries.1182

3. Voir Bouvier, A. et Sanselme, M.-J. (coord.) (2009). Un seul monde, une seule école ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52. https://doi.org/10.4000/ries.634 ; et « Colloque 2009. Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation. 12-14 mars 2009, CIEP ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, HS 1, 2009. https://doi.org/10.4000/ries.5546

4. Voir Bouvier, A. et Sanselme, M.-J. (coord.) (2015). L'éducation en Asie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 68. https://doi.org/10.4000/ries.4313 ; et « Colloque 2014. L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? 12, 13 et 14 juin 2014, CIEP ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, HS 2, 2014. https://doi.org/10.4000/ries.3710

5. Voir De Ketele, J.-M. (coord.) (2020). Réformer l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83. https://doi.org/10.4000/ries.9237 ; et « Colloque 2019. Conditions de réussite des réformes en éducation. 12-14 juin 2019, CIEP ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, HS 3, 2019. https://doi.org/10.4000/ries.6658

Cependant, l'autorité locale peut et doit : 1) animer un projet collectif d'établissement ou/et de territoire apprenant ; 2) organiser un « environnement capacitant » ; 3) développer une gestion basée sur l'intelligence collective ; 4) encourager l'innovation et reconnaître les initiatives. Assumées, ces fonctions sont le moteur d'une *organisation apprenante*, voire d'un *territoire apprenant*[6].

Les acteurs locaux ne peuvent ni ne doivent faire abstraction des besoins et des spécificités des élèves. Le poids du statut de l'enseignant[7], l'identité professionnelle réduite à une identité disciplinaire et les contraintes de la forme scolaire constituent des obstacles majeurs à l'amélioration et à la transformation des pratiques sur le terrain. Les acteurs locaux ont cependant le pouvoir et le devoir de : 1) participer activement au projet d'établissement ; 2) identifier et répondre aux besoins et spécificités des élèves ; 3) mobiliser les ressources et les opportunités de l'environnement ; 4) se montrer bienveillants et attentifs aux élèves. Assumées, ces fonctions sont le moteur du *développement professionnel émergent* des acteurs locaux (Jorro et De Ketele, 2011)[8].

De ce qui précède – et que montrent également les contributions rassemblées au chapitre I –, on peut déduire les enchaînements d'opportunités à mobiliser :

- les enseignants organisent les situations d'apprentissage pour permettre aux élèves de mobiliser les opportunités qui leur sont offertes pour apprendre ;
- les autorités locales mettent en place les conditions nécessaires au développement d'une intelligence collective et, ce faisant, offrent aux acteurs locaux les opportunités de se développer professionnellement ;
- l'autorité centrale, en diffusant un récit mobilisateur et en stimulant les initiatives, permet aux différents acteurs d'apprécier la valeur des opportunités accessibles pour mener des actions en phase avec la vision.

C'est donc l'organisation et tout le système qui deviennent apprenants. Il s'agit là, espérons-le, d'une contribution importante pour construire une *société apprenante et humaniste* (Bouvier, 2026) faisant face à l'incertitude fondamentale de notre monde.

6. Peter Senge (1991) a contribué à populariser le concept d'organisation apprenante. Alain Bouvier (2026) élargit cette problématique aux concepts de territoire apprenant et même de société apprenante.

7. Responsable scientifique des colloques internationaux de 2014 et 2019, A. Bouvier a bien illustré cet obstacle dans son ouvrage *Propos iconoclastes sur le système éducatif français* (Berger Levrault, 2019).

8. Dans l'ouvrage *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (Jorro et De Ketele, 2011), Jean-Marie De Ketele définit la professionnalité émergente comme « les processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne qui se révèlent à travers toute une série d'indices auxquels il faut donner sens en liaison avec l'environnement où ils ont été relevés et qui témoignent d'une expertise en construction ».

Mobiliser la théorie des opportunités pour réinventer l'éducation

De ce qui vient d'être dit, il résulte que mobiliser les opportunités présentes dans l'environnement (voire en créer de nouvelles) est au cœur de la transformation d'un système éducatif par ses différents acteurs. Le concept d'*affordances* (opportunités) est donc central. Il a été utilisé dans des domaines aussi variés que la criminologie, la psychologie de l'enfant, l'économie, le *learning in workplace* (Billet, 2001), la formation d'adultes (Bourgeois et Enlart, 2014), le développement professionnel (Jorro, De Ketele et Merhan, 2017).

Appliquée au domaine du développement professionnel, la théorie des opportunités part du fait que, dès la plus tendre enfance jusqu'à l'âge le plus avancé, nous rencontrons de nouveaux environnements, dans lesquels nous vivons pendant une période donnée. Chacun de ces environnements comprend des opportunités pour apprendre. Selon les environnements, les opportunités sont plus ou moins nombreuses, riches, accessibles ; il apparaît aussi que les environnements, même les plus contraignants, comprennent toujours des opportunités pour apprendre. Mais des personnes différentes, insérées dans des environnements à première vue semblables, réagissent quantitativement et qualitativement de façon fort différente par rapport aux opportunités présentes. Certaines ne mobilisent aucune des opportunités ; d'autres, au contraire, prennent l'habitude de mobiliser certaines opportunités présentes dans leur environnement. Cela peut également être dit d'une organisation, qu'il s'agisse d'un établissement scolaire ou d'un système éducatif, comme le montrent de nombreux travaux sur les organisations apprenantes, les systèmes éducatifs apprenants, les territoires apprenants… et même les sociétés apprenantes (Senge, 1991 ; Giband et Rieutort, 2025 ; Bouvier, 2026). Développer cette habitude de mobiliser les opportunités présentes dans l'environnement devrait ainsi être une préoccupation de toute personne et de toute organisation.

Nous pouvons donc enrichir la théorie des opportunités, comme suit, en partant des conditions emboîtées qui la caractérisent.

La première condition consiste à apprendre à *identifier* les opportunités présentes dans l'environnement dans lequel on se trouve. Une personne identifiera d'autant plus facilement les opportunités de l'environnement qu'elle fréquente des personnes vivant différemment cet environnement. Une organisation identifiera d'autant plus facilement les opportunités de l'environnement qu'en son sein existent des leaders qui ont eu l'occasion de connaître d'autres types d'environnement.

La deuxième condition est de *percevoir la valeur* plus ou moins grande des opportunités perçues comme présentes pour faire face à un problème, à plus forte raison s'il est « pernicieux[9] ». Ici encore, le travail réflexif de personnes ou d'organisations qui partagent un même problème permet de mieux apprécier la valeur des opportunités identifiées pour affronter le problème posé.

9. Glenda H. Eoyang et Stewart Mennin (2019) ont popularisé le concept de *wicked problem* (problème pernicieux) pour désigner tout problème qui revêt les caractéristiques suivantes : il est défini différemment selon les multiples perspectives que l'on peut prendre ; il apparaît différemment dans chaque contexte ; il ne peut être complètement résolu.

La troisième condition est d'examiner le *degré d'accessibilité* (non seulement concret, mais aussi symbolique et sur le plan de l'engagement) des opportunités reconnues comme ayant de la valeur pour la personne ou l'organisation. Lever le problème d'accessibilité d'une ressource importante pour faire face à un problème a d'autant plus de chance d'aboutir que la personne ou l'organisation est en contact avec des personnes ou des organisations qui ont accès ou rendent possible l'accès à cette ressource.

La quatrième condition est de *mobiliser* les opportunités reconnues comme ayant de la valeur pour apprendre, après avoir levé éventuellement les contraintes liées à leur accessibilité. Cela demande de la part de la personne ou de l'organisation un véritable engagement, une volonté de sortir du confort qu'offrent le conformisme (« on a toujours fait comme cela ») ou l'indifférence.

La cinquième condition est enfin de les mobiliser *de façon pertinente et efficace*, ce qui implique un regard réflexif sur le processus de mobilisation et ses effets pour recourir, en cas de besoin, à une médiation (acteurs professionnels, pairs présents dans l'environnement, appartenance à un réseau institutionnel, par exemple).

Cette théorie des opportunités permet d'analyser tant les dispositifs mis en place dans les différentes régions du monde (chapitre I), que les bases pour construire l'éducation (chapitre II), les acteurs sur lesquels repose l'avenir de l'éducation (chapitre III) et qui permettront de façonner une école crédible (chapitre IV). Les perspectives développées dans ces chapitres ont été rendues possibles pour plusieurs raisons : 1) les incertitudes ont été vues comme des *opportunités à saisir* ; 2) penser en termes d'opportunités à saisir entraîne un *optimisme lucide* ; 3) un peu partout dans le monde, des dispositifs, des stratégies, des ressources, des ingéniosités ont été déployés pour faire face aux enjeux de notre monde ; 4) ces *possibles sont toujours à contextualiser.*

Certitude et incertitude : entre dangers et opportunités

Comme on le verra au chapitre I, tant la certitude que l'incertitude présentent des dangers, mais offrent aussi des opportunités.

La *certitude fondamentale* désigne une confiance absolue, souvent basée sur des intuitions, des croyances, des convictions inébranlables. Si la certitude fondamentale peut être source de réconfort et de stabilité, elle peut conduire à l'intolérance et à la rigidité. Elle tend à ignorer ou à rejeter les preuves ou les arguments qui contredisent une vision du monde intériorisée. Comme le souligne Xavier Pons dans un chapitre suivant de ce numéro, les certitudes peuvent conduire à des dérives dans le débat sur l'éducation et entraver les volontés de changement. Dans le domaine des sciences, elles amènent à faire reposer la pensée sur une épistémologie réductionniste de la réalité. Friedrich Nietzsche a cette formule célèbre : « Ce n'est pas le doute, c'est la certitude qui rend fou. »

L'*incertitude fondamentale* exprime l'idée que la connaissance humaine est limitée face à la complexité de la réalité et que, faute d'informations fiables, prendre des décisions concernant l'avenir est toujours périlleux (Asencio, 2017). Elle ne signifie pas l'absence de certitudes partielles ou de convictions personnelles, dit Edgar Morin (2020) (« la connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes »), mais elle désigne plutôt une attitude de prudence et d'ouverture face à la complexité du monde. Si l'incertitude fondamentale peut provoquer de l'anxiété et de l'indécision, elle n'est pas une faiblesse à fuir, mais une condition à apprivoiser, un terrain fertile pour la créativité, l'apprentissage et la performance durable. L'incertitude fondamentale est donc une *opportunité*. Pour E. Morin, « il faut apprendre à affronter l'incertitude qui caractérise notre histoire, notre monde, notre avenir » (Morin, 2000), car elle est même l'un des sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur (Morin, 2000 ; Morin, 2020).

Winston Churchill aimait à répéter : « Mieux vaut prendre le changement avant qu'il ne vous prenne à la gorge. » Amateur de métaphores, Albert Einstein disait : « La vie, c'est comme une bicyclette, il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre. » Pour ne pas être pris à la gorge et ne pas perdre l'équilibre, il faut avoir appris et apprendre sans relâche à mobiliser les opportunités d'apprendre présentes dans nos environnements, qu'elles soient effectivement prévues pour éduquer et former, qu'elles soient informelles comme nos lieux successifs de vie professionnelle et sociale, ou soient de diverses natures.

Les analyses rassemblées au chapitre I, sous le titre « Les incertitudes du monde actuel : menaces ou opportunités pour l'éducation ? », portent chacune sur l'un des aspects du monde actuel qui offrent des menaces mais aussi des opportunités pour réinventer l'éducation. Une lecture croisée de l'ensemble met en évidence un enchaînement de leurs effets.

À la base de cet enchaînement se situe l'*anthropocène*, c'est-à-dire cette ère biologique dans laquelle nous sommes et qui est caractérisée par les effets de l'action de l'homme sur l'environnement, comme le rappellent Laurent Rieutort et Brigitte Darchy-Koechlin. Les mutations climatiques de plus en plus importantes et fréquentes provoquent des *situations extrêmes* dans toutes les régions du monde, tant sur le plan social que politique. Le cas de Mayotte, victime de deux tsunamis, montre combien les besoins fondamentaux de la population, dont l'accès à l'éducation, ont été touchés. Mais A. Boissinot, M. Ndoye et J. Weinstein montrent aussi que d'autres mutations ne sont pas moins préoccupantes. Ainsi, les mutations géopolitiques ont des effets semblables, comme au Mali, où règnent l'insécurité et des violences dues au terrorisme, ou encore au Liban et en Ukraine, en situation de guerre. Tout aussi préoccupant est le basculement vers des régimes politiques autocratiques, comme en Hongrie, où l'éducation publique et les enseignants sont malmenés. L'ère de l'anthropocène est en outre caractérisée par une accélération des développements technologiques, tout particulièrement celui de l'*intelligence artificielle* (IA) dont les avancées sont fulgurantes, et vont aller bien au-delà des effets déjà constatés dans de nombreux pays et mis en évidence par Luis Galindo, Laetitia Pierrot et Jean-Pierre Véran pour la France, la Chine, le Chili et le Nigeria. Autre nœud important dans l'enchaînement des incertitudes et de leurs effets, l'IA affecte dès à présent l'emploi par sa puissance. Non seulement de nombreux métiers sont appelés à disparaître,

mais beaucoup seront et sont déjà profondément transformés. L'exemple de la Suisse, analysé par Adel Ben Amor, Géraldine Farges, Christophe Gremion et Yannick Tenne, permet d'observer la rapide obsolescence des référentiels métiers et sa conséquence : la formation doit devenir un mouvement constant de « re-référentialisation » avec les acteurs impliqués. On observe aussi que la diffusion massive de l'IA accroît la *multiplication des lieux de savoir* et entraîne un renforcement du tutorat privé ou école de l'ombre (ainsi qu'un affaiblissement de l'école publique, par ricochet) comme en Inde et même en Chine, malgré un pouvoir central fort. En France et ailleurs, elle a des effets très puissants sur les jeunes, non seulement en matière de pratiques numériques, mais aussi de comportements sociaux, à savoir la sédentarité, la désocialisation, l'exposition à la violence et à la pornographie, les influences culturelles, montrent Anne-Marie Bardi et Roger-François Gauthier. La multiplication des lieux de savoir vient à son tour renforcer l'influence de l'intelligence artificielle sur les métiers de demain. Cette double influence explique aussi la multiplication des *conflits de vérité*. En Suède, en Côte d'Ivoire ou au Brésil, entre autres, il devient de plus en plus difficile d'évaluer la qualité des informations et d'identifier les sources de celles-ci, nous disent Anne Lehmans et Séverine Parayre, dans un paysage où l'IA est omniprésente, avec des algorithmes non connus. Ce jeu multiple d'influences pose la question centrale de la *place de l'école*.

Dans le même ordre d'idées, d'autres diagnostics émergent de ces analyses. L'anthropocène pose le problème de notre relation à la planète et nous appelle à respecter le vivant et à faire société. Les situations extrêmes nous mettent face à l'urgence des besoins essentiels des acteurs concernés et nous obligent à trouver des solutions immédiates, mais aussi à construire des solutions durables. Le développement de l'intelligence artificielle soulève la question de notre relation avec les algorithmes et le pouvoir des GAFAM[10], qualifiés de grands prédateurs[11] (da Empoli, 2025) ; il risque de nous faire oublier que l'avènement d'un nouvel outil doit être pensé comme l'opportunité de construire de nouveaux possibles. La multiplication des lieux de savoirs élargit notre vision de la formation et de l'apprentissage, en tous lieux (pas seulement à l'école) et à tous les âges de la vie ; il nous amène à construire des partenariats et des dispositifs hybrides. De même, la transformation des métiers de demain nous conduit à repenser notre relation avec les gestes répétitifs et à nous ouvrir vers de nouveaux horizons et de nouveaux métiers. Générés par les réseaux sociaux et les algorithmes de l'IA, la multiplication des conflits de vérité nous pousse à réfléchir au sens profond des concepts de « vérité » et de « connaissance » et à développer ce que Paulo Freire (2013) appelle l'« éducation émancipatrice », qui consiste à pouvoir penser par soi-même avec l'autre, c'est-à-dire à se forger une conscience débarrassée de ses déterminations.

Ces diagnostics mettent en évidence un certain nombre de *concepts essentiels* pour l'avenir de notre monde et de nos systèmes éducatifs : écologie, environnement, éducation au développement durable, bien commun (l'anthropocène) ; besoins essentiels, résilience, pouvoir-agir (les situations extrêmes) ; intelligence,

10. Le terme désigne les cinq plus grandes entreprises technologiques américaines : Google (Alphabet), Apple, Facebook (Meta), Amazon et Microsoft, qui dominent le marché numérique à l'échelle mondiale.

11. Dans trois ouvrages récents, dont le dernier s'intitule *L'heure des prédateurs*, Giuliano da Empoli a analysé le « chaos » dans lequel nous entraînent les grands « prédateurs ».

outil, pouvoir, potentiel (l'IA) ; école de l'ombre, territoire apprenant, partenariat (la multiplication des lieux de savoir) ; formation tout au long de la vie, carrière(s) (les métiers de demain) ; complexité et reliance, épistémologie, pensée critique et éthique (les conflits de vérité).

Des pistes concrètes pour réinventer l'école

Les analyses menées dans ce chapitre I permettent aussi de dégager des *pistes concrètes*, à partir desquelles peuvent être formulées les bases pour réinventer l'école (chapitre II), en identifier les acteurs (chapitre III) et caractériser ce qui rend une école crédible (chapitre IV). Et ces pistes sont nombreuses.

L'anthropocène nous invite à mettre les jeunes en situation de répondre à des défis créatifs et à refonder les politiques d'éducation sur leur propre histoire, leur propre culture et la richesse de leur environnement.

Les situations extrêmes appellent des réponses spécifiques : développer des compétences de résilience et de pouvoir-agir ; mobiliser les acteurs et coordonner leurs actions ; prioriser les actions de rescolarisation et de soutien ; résoudre la tension entre les réponses urgentes immédiates et les réponses à construire de façon durable.

Le développement de l'intelligence artificielle exige sans relâche de mettre en place un usage responsable et éthique de l'IA par les élèves et les enseignants pour mieux apprendre et faire apprendre ; d'intégrer, en conséquence, l'IA dans les curriculums, la gestion, l'évaluation et la communication ; de mettre en place, à l'échelle locale, nationale et internationale, des politiques d'accès équitable à l'IA.

La multiplication des lieux de savoir offre des opportunités importantes, mais appelle aussi une mise en garde sérieuse : promouvoir et coordonner le recours aux autres lieux de savoir ; établir des partenariats entre l'école et les différents lieux (formels, non formels et informels) de savoir ; s'attaquer aux causes de la montée en puissance de l'école de l'ombre et de ses effets négatifs potentiels sur l'école publique.

Sous l'effet de l'intelligence artificielle, la plupart des métiers se transformeront sans cesse et exigeront de développer et promouvoir les compétences de vie, qui permettent de s'adapter à ces évolutions ; de privilégier les dispositifs pédagogiques et les projets interdisciplinaires, créatifs, hybrides, accompagnés, ouverts aux échanges ; de construire, y compris pour les (futurs) enseignants, des dispositifs de formation initiale en alternance et de formation tout au long de la vie, où les acteurs sont amenés à retravailler et à contextualiser les référentiels de formation.

Pour faire face à l'augmentation des conflits de vérité et s'émanciper de l'influence des grands « prédateurs », il est nécessaire de développer chez chacun la compétence à évaluer de façon autonome la qualité de l'information ; de créer des dispositifs de rencontres et d'échanges avec la diversité pour se décentrer de ses croyances ; d'intégrer, dans les dispositifs de formation des enseignants, des recherches-actions dans des milieux vivant d'autres problèmes ou/et développant d'autres approches pédagogiques.

Les bases pour construire l'éducation du futur

Les pistes évoquées ci-dessus sont le fruit de dispositifs et de pratiques expérimentés dans des contextes culturels et sociaux très diversifiés, comme l'a montré le colloque de 2025, avec vingt-sept pays ou régions étudiés[12]. Derrière cette diversité opèrent un certain nombre de principes qui les fondent et constituent les bases pour construire le futur de l'éducation. C'est l'objet du deuxième chapitre de ce volume.

Un premier principe de base, le plus déterminant, trouve son origine dans le concept d'*alliance des apprenants*, développé dans ce numéro par la philosophe Marina Garcés. Pour lutter contre l'effondrement de la société et l'absence d'avenir imaginable qui taraudent les jeunes, pour dépasser l'inquiétude due à la complexité des problèmes posés et à la vitesse des mutations, il devient indispensable de créer ou de développer une alliance des apprenants. Cela signifie faire l'expérience ensemble d'une temporalité commune, participer avec d'autres à l'orientation du changement, projeter dans le futur ce qui ne s'est pas encore produit, créer ensemble des possibles (Garcés, 2024). Il ne s'agit donc pas, dit M. Garcés, de s'adapter au futur, qui crée une « servitude adaptative », mais de penser ensemble une « poétique du temps » (entrer dans un processus de création du temps).

A. Boissinot nous rappelle ensuite que gérer l'incertitude n'est pas nouveau, mais que « c'est sans doute l'état d'esprit avec lequel nous l'abordons qui est nouveau » et que « si la raison incite au pessimisme, on ne peut agir sans un *optimisme de la vérité* ». En s'inspirant de l'œuvre de Gustave Monod, il dégage un deuxième principe pour gérer les incertitudes : *penser le temps long et donc porter une vision d'ensemble, ce qui implique une entreprise collective*. Penser le temps long, c'est passer du concept d'instruction à celui d'éducation. Porter une vision d'ensemble, c'est penser plus en termes pédagogiques que de structures. Mettre en place une entreprise collective, c'est construire une adhésion, expliquer et former – en un mot, développer une *intelligence collective*.

Ayant suivi attentivement l'évolution du jeune système éducatif québécois, Claude Lessard plaide, quant à lui, pour une *continuelle modernisation et réactualisation*, afin d'éviter une régression sociale et culturelle – troisième principe. Cela implique d'articuler rationalité, émancipation et construction d'un *monde commun*. Rationalité, c'est-à-dire développer une approche scientifique et culturelle des savoirs. Émancipation, c'est-à-dire construire une autonomie morale du sujet par la distanciation et la réflexivité. Construction d'un monde commun, c'est-à-dire développer des valeurs qui permettent à la diversité de faire société.

En observateur des bouleversements stratégiques de notre monde, le général de Courrèges constate quatre grandes ruptures par rapport aux décennies de la seconde moitié du XX^e^ siècle : 1) le retour de la guerre et de grands traités vidés de leur substance ; 2) la fragilisation des systèmes démocratiques ; 3) la mise en données du monde par les grands entrepreneurs de la technologie ; 4) les enjeux climatiques et la confiscation des terres rares. Fort de son expérience de la formation militaire,

12. Voir note 1.

il dégage un quatrième principe. Pour former la jeunesse actuelle, il s'agit de lui apprendre à faire face à quatre défis : ceux de l'*humanité*, de l'*altérité* (moi face à l'autre), de l'*autorité* (ce qui suppose l'intelligence de la situation) et de la *complexité*. Seuls, nous ne sommes que des nains ; il s'agit donc de s'appuyer sur les épaules des géants pour voir plus haut et plus loin, comme y invitait Bertrand de Chartres[13]. Une culture du débat, d'échanges d'opinion et de l'argumentation est donc à réinventer pour retrouver le chemin, le sens du collectif et du bien commun.

Mais à qui appartient donc l'avenir ?

Le troisième chapitre s'intéresse aux tendances qui se dessinent dans le monde en matière d'éducation.

L'avenir appartiendrait-il donc à l'industrie du tutorat privé (*shadow education*) ? Mark Bray, spécialiste du sujet, constate que de nombreuses familles dans le monde, y compris aux revenus modestes, ne font plus confiance à l'école publique. Soucieuses de l'avenir de leurs enfants et conscientes de la difficulté de se faire une place dans une société compétitive, elles sont prêtes à dépenser beaucoup d'argent et même à s'endetter pour financer les services de différentes formes de tutorat privé. Il s'agit pour elles d'offrir à leurs enfants de meilleures chances de réussite à des examens et concours qui conditionnent l'accès à des filières nobles, garantes d'une ascension sociale. Souvent performantes à cet égard, ces entreprises de tutorat privé, très lucratives, reposent sur une idéologie néolibérale qui tend à se répandre partout dans le monde. Mais les conséquences négatives sont nombreuses : élévation du sentiment d'anxiété et même du taux de suicide chez les jeunes sur lesquels pèse cette pression de réussite ; sur les parents aussi, pression due au désir d'ascension sociale ou de maintien du statut social et risque d'endettement ; sur les écoles publiques, une image dégradée et une fuite des meilleurs enseignants vers le tutorat privé ; sur la société, une pression de plus en forte de la compétition et l'augmentation des inégalités scolaires et sociales. Ces effets sont trop pervers pour confier le futur de l'éducation à l'industrie du tutorat privé ; ils impliquent de repenser l'école sur la base des principes rappelés plus haut.

Dans un contexte d'incertitude, l'avenir dépendrait-il de la qualité et de l'ouverture du débat sur les politiques d'éducation ? Mais quel type de débat ? X. Pons dénonce trois dérives possibles des usages politiques des (in)certitudes dans les débats publics en France : 1) la saturation du débat par des « certitudes aveuglantes » ; 2) l'entretien d'« incertitudes bloquantes » par les « marchands de doute » ; 3) un retour important sur des pratiques du passé, qui freine le développement de « nouveaux imaginaires ». Ces dérives génèrent une « ignorance collective », dont tirent parti des acteurs puissants (les prédateurs), les politiques qui veulent à tout prix faire adopter leur propre point de vue, les médias (dont l'audience est fonction du *buzz*). Il est donc nécessaire d'*ouvrir le débat aux acteurs de terrain, pour ouvrir le futur à d'autres possibles, grâce à une « action collective »*.

13. Philosophe français platonicien du XII^e siècle.

L'avenir repose-t-il sur l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur et à la qualité de celui-ci ? Dans un pays tel que l'Inde, où vit 18 % de la population mondiale, et compte tenu de l'impact des jeunes diplômés sur le développement économique du pays ainsi que sur le développement technologique au niveau mondial, Padma Sarangapani observe que l'enseignement supérieur développe la motivation et le pouvoir d'agir, crée une identité forte et une conscience du sens à donner au monde. Mais si l'intention est louable (l'Inde vise un taux d'accès à l'enseignement supérieur de 50 %, au lieu de 28,4 % actuellement), la chercheuse montre aussi, comme M. Bray, que les parents tendent à privilégier les institutions supérieures publiques ou privées réputées, qui rassemblent des jeunes d'une même classe sociale ou d'une même caste. Il se développe un processus de « ghettoïsation sociale ». P. Sarangapani propose donc un plaidoyer pour une « *culture publique* » faite de rencontre avec la diversité, de compréhension et de capacité de vivre avec la différence. Ce plaidoyer nous semble d'autant plus important que les régions du monde les plus défavorisées sont aussi celles qui se caractérisent par une population très jeune, dont dépendra leur développement.

En observateur affûté de la société américaine et de son influence dans le monde, Frank Adamson prolonge la réflexion de P. Sarangapani en insistant sur la nécessité de préparer les jeunes à affronter les défis de notre monde en mutations de plus en plus rapides et de développer chez eux une capacité de vivre ensemble sur une planète viable. Ce point est d'autant plus important, dit-il, que le néolibéralisme dominant, qui privilégie la liberté individuelle, les marchés libres et un gouvernement limité, façonne notre façon de penser l'éducation, en mettant l'accent sur la compétition, le choix libre, les tests standardisés, l'efficacité, le capital humain. Or le changement est possible. Comment ? D'abord, en remplaçant le « modèle bancaire » (remplir l'élève d'informations) par une « approche dialogique » et « équitable », qui engage chaque élève dans sa propre construction de sens ; ensuite, en prenant la paix au sérieux, ce qui implique des qualités d'humanité ; enfin, en rassemblant des personnes en dehors des institutions éducatives formelles pour partager leurs apprentissages et cocréer un monde différent.

Qu'est-ce alors qu'une école crédible ?

A. Bouvier a souvent dénoncé dans ses écrits les méfaits de la technostructure bureaucratique en France, le rôle freinant des « statuquologues » et de la « forme scolaire ». Dans son article pour ce numéro, il estime que l'école sera crédible si : 1) elle met en place des fonctionnements horizontaux, coopératifs et responsabilisants ; 2) elle fait de tout lieu et en tout temps une opportunité d'apprentissage. Il défend donc ici une vision d'une école apprenante, ouverte à la diversité culturelle, aux innovations pédagogiques, à l'hybridation grâce au numérique et aux transformations organisationnelles. Parallèlement, cette vision est celle d'*une société apprenante, inclusive, fondée sur une éthique humaniste partagée, soucieuse du bien commun*.

Prolongeant la réflexion de P. Sarangapani sur l'importance de la jeunesse présentée au chapitre précédent, M. Ndoye estime que l'école africaine ne sera crédible que si, *forte de son patrimoine et de son histoire, elle s'africanise*. Pour cela, il propose cinq axes prioritaires : 1) inclure les jeunes qui sont exclus de l'école ; 2) affirmer l'identité africaine ; 3) promouvoir l'esprit d'initiative et d'entrepreneuriat ; 4) se préparer à faire face au changement climatique ; 5) renforcer la résilience contre la radicalisation et l'extrémisme violent. C'est à ce prix que la jeunesse africaine deviendra, nous dit-il, une force dynamique sur la scène mondiale.

Analyste et acteur important, sur le plan politique, social et éducatif, de son pays, le Chili, J. Weinstein rappelle que de nombreux pays d'Amérique latine connaissent une situation marquée par les violences, l'insécurité, l'anxiété, la pénurie d'enseignants, des performances scolaires faibles et un manque de confiance dans l'avenir. Dans ces conditions, une école ne peut devenir crédible que si elle accorde la *priorité aux actions résilientes* suivantes : 1) lutter, d'abord au sein de l'école elle-même, contre l'insécurité et le sentiment de peur ; 2) créer, au sein de l'école, des espaces de protection, de développement intégral et de prise en charge des enfants et de leurs familles ; 3) développer une plus grande autonomie des établissements scolaires, grâce à l'action des communautés éducatives et à une innovation forte, malgré les déficiences des autorités publiques et l'insuffisance des budgets alloués.

Le sociologue reconnu pour ses analyses de la société et du système éducatif français qu'est François Dubet constate que, en quelques décennies, le pays est passé d'une société qui marquait l'école de son empreinte par la reproduction des inégalités sociales à une société désormais sous l'*emprise de l'école*. En effet, à la suite de la massification de l'accès à l'école, de l'augmentation du nombre de diplômés et de la recherche de diplômes toujours plus élevés, l'école est désormais détentrice du « mérite académique » considéré comme le seul valable. Les effets pervers sont nombreux, parmi lesquels le passage d'une égalité d'accès à une inégalité des chances, l'*émergence de « passions tristes »* (Dubet, 2019), c'est-à-dire le mépris envers les exclus de la course au diplôme et, chez ces derniers, le manque de confiance ou d'estime de soi, voire la honte. Pour F. Dubet, l'école ne redeviendra crédible que si : 1) elle lutte contre le « clivage scolaire » en accordant la priorité aux élèves faibles et en créant une école commune et un curriculum commun ; 2) elle développe d'autres formes de mérite que le mérite scolaire, en donnant une place aux différents acteurs de la société et aux expériences des élèves dans différentes sphères de leur vie ; 3) elle lève les obstacles de la rigidité bureaucratique et les résistances de ceux qui ne veulent rien changer ; 4) elle active des leviers d'action tels que développer l'autonomie des établissements, combiner étude et travail, multiplier les acteurs pour apprendre.

Responsable à l'Unesco de l'équipe amenée à penser les futurs de l'éducation, Sobhi Tawil estime que l'école ne sera crédible que si se met en place un *nouveau contrat social pour l'éducation*. Cette proposition repose sur l'examen de trois récits possibles. Le premier, le *future proofing*, vise à construire des systèmes éducatifs plus résilients, mieux préparés à un futur incertain, tout en pérennisant les systèmes scolaires actuels. Le deuxième consiste à s'appuyer sur les *futurs numériques* de l'apprentissage et sur « l'apprentissage partout et tout le temps ». Le rapport

Repenser nos futurs ensemble (Unesco, 2021) promeut un troisième récit, à partir de plusieurs constats : l'école n'a pas tenu ses promesses (comme le montrait notre colloque de 2019) ; les discours sur l'école sont ceux du Nord (voir aussi l'article de M. Ndoye dans ce numéro) ; l'école a certes accru le bien-être, mais a surtout créé plus d'individualisme, de surconsommation et de destruction de la nature (voir l'article du chapitre I sur l'anthropocène). Le troisième récit, celui de l'« *intelligence* », se veut écosocial et repose sur quatre piliers : 1) se poser la double question du « pourquoi apprendre » et du « pour quel monde » ; 2) développer l'agentivité humaine, c'est-à-dire le pouvoir d'agir des apprenants ; 3) investir dans l'intelligence humaine, et pas seulement dans l'intelligence artificielle ; 4) valoriser la dimension publique de l'éducation.

Réinventer l'éducation

Ce n'est pas un hasard si tous ceux qui s'intéressent au futur de l'école en reviennent à l'heure actuelle à revisiter les écrits de John Dewey. Dans l'ouvrage *Démocratie et éducation* (1983), il y définit l'éducation comme une « *re*construction ou *ré*organisation qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure ». Il s'agit donc bien d'une *ré*invention en permanence, comme l'indiquent les analyses de ce numéro 100, publié dans le prolongement du trentième anniversaire de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

On retrouve dans cet ouvrage de J. Dewey toute une série de principes qui ont été développés par les auteurs de ce dossier : partir de l'expérience vécue ; apprendre en faisant (faire pour penser et penser pour faire) ; vivre l'école comme une communauté démocratique (se socialiser, travailler ensemble au bien commun, devenir un citoyen actif) ; éduquer n'est pas préparer l'avenir, mais continuer à construire et à se reconstruire par l'expérience ; apprendre et éduquer, c'est résoudre des problèmes dans leur complexité (identifier le problème et ses différentes dimensions, récolter des informations et imaginer des possibles, expérimenter et s'accorder des temps de réflexivité pour comparer les effets des expérimentations et ainsi continuer à apprendre). C'est bien là ce qui correspond à l'ADN de notre revue et ce qu'ont tenté de faire les auteurs de ce numéro, en s'appuyant sur des expérimentations menées dans diverses régions du monde.

Il reste la question fondamentale de savoir pourquoi il est si difficile de faire évoluer l'école et sa forme scolaire, alors que les enjeux et les principes de base sont connus. Cette question sera au centre de la conclusion de ce numéro.

Références

Asencio, A. (2017). *Incertitude et prise de décision : les fondements de la Théorie Générale*. Hal Open Science. https://shs.hal.science/halshs-01617181v1 (consulté le 27 février 2026).

Billet, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen and Unwin.

Bourgeois, É. et Enlart, S. (dir.). (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Presses universitaires de France.

Bouvier, A. (2026). *Vers une société apprenante ?* Éditions du Panthéon.

Dewey, J. (1983 [1916, 1938]). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation* (traduit par G. Deledalle). L'Âge d'homme.

Dubet, F. (2019). *Le temps des passions tristes : inégalités et populisme*. Seuil.

Empoli (da), G. (2025). *L'heure des prédateurs*. Gallimard.

Eoyang, G. H. et Mennin, S. (2019). Wicked problems in health professions education: Adaptative action in action. *MedEdPublish* (Report of meeting or workshops). https://doi.org/10.15694/mep.2019.000226.1

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (traduit par J.-C. Régnier). Érès.

Garcés, M. (2024). *À l'école des apprenants* (traduit par T. Ramoneda). Éditions de l'Atelier.

Giband, D. et Rieutort, L. (coord.) (2025). Écoles et territoires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 98. https://doi.org/10.4000/13wiv

Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (dir.). (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck Supérieur.

Jorro, A., De Ketele, J.-M. et Merhan, F. (dir.). (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck Supérieur.

Meuret, D. (2020). Légitimation et légitimité des réformes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 113-121. https://doi.org/10.4000/ries.9372

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.

Morin, E. (2020). *Un festival d'incertitudes*. Gallimard, coll. « Tracts de crise ».

Senge, P. (1991). *La cinquième discipline* (traduit et adapté par Hervé Plagnol). F1rst.

Unesco, Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (2021). *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705