

# *Qu'est-ce qu'une problématique résistante en matière d'éducation ?*

Thierry Hug  
Inspecteur honoraire de l'Éducation nationale  
Consultant Éducation / Formation  
&  
Brian Begue  
Consultant / Analyse des politiques publiques  
Doctorant laboratoire EMA, Université CY-CERGY Paris

Co-fondateurs du Think tank Od'ecol  
<https://www.odecol.org/>  
Décembre 2024

Pour citer : Hug, T., & Begue, B. (2024). **Qu'est-ce qu'une problématique résistante en matière d'éducation ?** Think tank Od'ecol. <https://www.odecol.org/problematiques-resistantes>

# Sommaire

---

<b>1. Introduction.....</b>	<b>3</b>
Un concept au croisement de la théorie et de la pratique .....	3
Une double perspective : Afrique subsaharienne et France .....	3
Une démarche innovante et systémique.....	4
Conclusion : un essai de contribution aux sciences de l'éducation .....	4
<b>2. Le contexte de l'émergence du concept dans la dynamique d'une consultance à l'international</b>	<b>5</b>
<b>3. L'origine d'un concept de référence issu du paradigme de l'ingénierie des systèmes .....</b>	<b>6</b>
<b>4. La traduction du concept de problématique résistante pour l'analyse des politiques publiques....</b>	<b>8</b>
<b>5. L'identification des problématiques résistantes dans le champ de l'éducation à partir d'une expérience en Afrique Subsaharienne .....</b>	<b>9</b>
5.1. Problématique résistante N°1 : L'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux .....	10
5.2. Problématique résistante N°2 : La professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement en mettant en synergie dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif.....	11
<b>6. L'identification des problématiques résistantes dans le champ de l'éducation en France à partir de l'analyse d'un corpus bibliographique .....</b>	<b>14</b>
6.1. Inégalités sociales et ségrégation scolaire persistantes.....	16
6.2. Formation initiale et continue des enseignants face à l'hétérogénéité des élèves .....	17
6.3. Inadéquation des pratiques d'évaluation scolaire.....	19
6.4. Déséquilibre dans l'attractivité des territoires éducatifs.....	20
6.5. Manque de synergie entre innovations pédagogiques et politiques publiques .....	21

# 1. Introduction

---

Nous proposons dans cet ouvrage une réflexion approfondie sur un concept novateur en sciences de l'éducation : celui de la « problématique résistante ». Fruit d'années d'expérimentation et d'analyses issues de contextes variés, ce travail s'inscrit dans une démarche à la fois théorique et opérationnelle, visant à éclairer les blocages persistants des systèmes éducatifs. L'ouvrage se distingue par son approche transversale, conjuguant une grille d'analyse systémique et une méthodologie participative inspirée du concept des « wicked problems » (problèmes complexes et insaisissables).

## **Un concept au croisement de la théorie et de la pratique**

Développé dans le cadre du Programme d'Appui au Pilotage de la Qualité (PAPIQ) de l'IIEP-UNESCO à Dakar, le concept de « problématique résistante » se définit comme une difficulté complexe et systémique impliquant plusieurs dimensions interconnectées. Il se caractérise par son incapacité à être résolu par les approches traditionnelles et par son impact significatif sur l'efficacité ou l'équité des systèmes éducatifs. Les auteurs soulignent quatre traits distinctifs :

1. Complexité systémique : une interaction entre acteurs multiples et niveaux de gouvernance.
2. Résistance aux solutions passées : des tentatives infructueuses qui soulignent la profondeur des blocages.
3. Impact structurel : une atteinte notable à la performance ou à l'équité.
4. Caractère itératif : une dynamique de transformation qui exige une réflexion continue.

Nous avons souhaité intégrer une méthodologie rigoureuse basée sur un « crash-test » des axes d'amélioration, permettant d'évaluer si une situation est véritablement résistante. Cette approche favorise une hiérarchisation des priorités et guide la mise en œuvre de solutions adaptées.

## **Une double perspective : Afrique subsaharienne et France**

Cet ouvrage puise sa réflexion dans l'exploration de deux contextes contrastés :

- En Afrique subsaharienne, le programme PAPIQ a permis d'identifier des problématiques telles que la décentralisation des services éducatifs et la remédiation par anticipation. Ces initiatives, testées notamment au Niger et au Togo, montrent comment des dispositifs innovants peuvent transformer les pratiques tout en prenant en compte les réalités locales.
- En France, une analyse d'un corpus bibliographique étayé par l'intelligence artificielle a permis de dégager cinq problématiques résistantes :
  1. Les inégalités sociales et la ségrégation scolaire.
  2. La formation initiale et continue des enseignants face à l'hétérogénéité des élèves.
  3. L'inadéquation des pratiques d'évaluation scolaire.
  4. Le déséquilibre dans l'attractivité des territoires éducatifs.
  5. Le manque de synergie entre innovations pédagogiques et politiques publiques.

Chaque problématique est analysée dans ses fondements, ses tentatives de résolution passées et les perspectives stratégiques pour le futur.

## **Une démarche innovante et systémique**

L'originalité de notre démarche repose sur son approche systémique et participative. Contrairement aux solutions incrémentales ou top-down, nous préconisons des interventions transversales articulées autour de deux axes structurants :

1. Le dialogue de gestion : création d'espaces institutionnalisés pour une co-construction des solutions par les différents niveaux de pilotage.
2. Le développement du praticien réflexif : une meilleure intégration entre les savoirs académiques et les savoirs d'expérience, notamment à travers des formations ancrées dans les réalités du terrain.

Les propositions, nourries d'études de cas concrets et d'éclairages théoriques, ouvrent des perspectives de transformation profonde des systèmes éducatifs.

## **Conclusion : un essai de contribution aux sciences de l'éducation**

En mettant en lumière les écarts entre les réalités du terrain et les attentes institutionnelles, nous proposons une réflexion sur les conditions d'une éducation plus équitable et efficace.

« Qu'est-ce qu'une problématique résistante en matière d'éducation ? » est un outil conçu pour les décideurs, chercheurs et praticiens d'une éducation en quête d'émancipation sociale et de réduction des inégalités. Il constitue une invitation à repenser les systèmes à la lumière des problématiques résistantes, afin de transformer les blocages en leviers d'amélioration durable.

\*

## 2. Le contexte de l'émergence du concept dans la dynamique d'une consultance à l'international

---

Ce concept a été forgé par l'équipe de consultants (Thierry Hug & Brian Begue) du Think Tank Od'écol en 2019 à l'occasion d'un appui à l'IIEP<sup>1</sup> UNESCO Dakar qui s'est concrétisé dans l'élaboration puis la mise en œuvre de la méthodologie du Programme d'Appui au Pilotage de la Qualité (PAPIQ) auprès des pays d'Afrique Subsaharienne.

Un guide<sup>2</sup> a été conçu dans ce cadre, qui annonce l'émergence d'une définition :

« Une problématique résistante est définie dans le document comme un ensemble complexe de difficultés déjà identifiées, dont les composantes multicatégorielles impliquent des acteurs à différents niveaux du système éducatif, et qui sont intimement liées. Ces problématiques sont caractérisées par leur résistance aux solutions ou tentatives de solutions précédentes, qui ne se sont pas révélées satisfaisantes. Elles ont un impact significatif sur l'efficacité et/ou l'équité du système éducatif. »

Points clés de définition :

- Complexité : Les problématiques résistantes incluent plusieurs dimensions ou catégories interconnectées.
- Implication systémique : Elles concernent différents acteurs et niveaux du système éducatif.
- Insatisfaction des solutions existantes : Les solutions apportées jusqu'alors n'ont pas permis de résoudre ces problématiques.
- Effets négatifs : Elles impactent la performance ou l'équité du système éducatif de manière significative.

Approche méthodologique pour leur identification :

- Hiérarchisation : Identifier et classer ces problématiques selon leur "pouvoir de nuisance".
- Documenter les tentatives passées : Analyser ce qui a été tenté, les résultats obtenus, et pourquoi ces solutions ont échoué.
- Sources factuelles : S'appuyer sur des données solides comme des évaluations ou études thématiques.
- Stratégies nouvelles : Proposer des solutions adaptées pour dépasser les obstacles récurrents.

Il a été fait l'hypothèse que c'est en construisant des interventions, idéalement dans un cadre de recherche, pour travailler de telles problématiques qu'une transformation d'ordre systémique est possible.

Au moment où cette notion de problématique résistante a été théorisée dans le cadre du PAPIQ de l'IIEP-UNESCO, l'identification des problématiques s'articulait à un ensemble d'axes potentiels d'amélioration proposés par les acteurs de terrain. La fiabilité de ces axes d'amélioration, pour aller vers des pistes de changements qui intègrent une réflexion sur les « manières de faire », avait nécessité

---

<sup>1</sup> Institut International de Planification de l'Éducation

<sup>2</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435/PDF/375435fre.pdf.multi>

l'élaboration par l'équipe de consultants d'un crash-test afin de tester les premières propositions d'axes d'amélioration qui semblaient renvoyer à des problèmes persistants malgré l'action publique.

La notion d'axe d'amélioration (crash-test)

- Un « *axe* » émerge de l'analyse que les acteurs font de leurs pratiques, notamment de l'analyse des facteurs qui nuisent à l'efficacité des pratiques en place.
- Un « *axe* » n'est pas une « *activité ou action concrète* », mais plutôt un « *chantier de travail* » qui mobilisera un ensemble d'acteurs (pluri-catégoriels) sur des problématiques plus systémiques. Il s'agit « ... *des perspectives, en lien avec l'amélioration de la qualité, qui émergent soit du discours des acteurs soit de leurs pratiques au titre d'un diagnostic partagé et qui constituent en soi une problématique résistante qui semble à la fois proche des préoccupations des acteurs – déjà là - mais sans solution réelle, ni satisfaisante ni pérenne, dans le contexte observé...* » (Cf. *Forum mutualisation de la réflexion*).
- Un « *axe* » ne doit pas se résumer au rajout d'intrants (plus de temps, plus d'enseignants, plus de matériels, plus d'infra, plus de mobilisation/participation, etc.) : si un intrant n'est pas là, il y a une raison plus profonde qui explique son absence. Ne pas en tenir compte c'est risquer d'envisager des « solutions » fausses, car non soutenables/pérennes.
- Un « *axe* » ne peut pas concerner un seul établissement dès lors qu'il aurait un contexte trop spécifique sans enjeux de généralisation.
- Un « *axe* » doit concerner plusieurs niveaux de la chaîne d'implémentation des politiques éducatives.

Bien que les seuls axes d'amélioration qui remplissaient tous les critères de ce crash test étaient retenus par l'équipe de supervision du programme de l'IIEP, la dimension « résistante » des problématiques qui émergeait déjà alors, étaient évacuée au profit d'une vision naïve qui réduisait l'intervention à un couple Diagnostic/Solution emprunté au paradigme de la médecine occidentale, faisant de l'expertise un spécialiste de la prescription, le plus souvent surplombante.

### 3. L'origine d'un concept de référence issu du paradigme de l'ingénierie des systèmes

---

La notion de problématique résistante est inspirée d'un concept de référence issu du paradigme de l'ingénierie des systèmes : le concept de « wicked problem » (traduit parfois par « problème pernicieux » ou « problème malveillant ») et qui a été introduit et théorisé pour la première fois par deux universitaires américains spécialistes de l'urbanisme, de la planification et de l'ingénierie des systèmes : Horst W. J. Rittel et Melvin M. Webber. Horst W. J. Rittel (1930-1990), d'origine allemande, était un théoricien du design et de la planification à l'Université de Californie à Berkeley. Formé initialement à l'architecture et au design, Rittel s'intéressait aux méthodologies de résolution de problèmes et à la manière dont les concepteurs, les ingénieurs ou les urbanistes pouvaient structurer et comprendre des situations de projet complexes. Il œuvrait à articuler des méthodes de raisonnement systémique, cherchant à dépasser les approches linéaires et simplifiées de la résolution de problèmes.

Melvin M. Webber (1920-2006), quant à lui, était un urbaniste et un sociologue de l'urbanisme, également professeur à l'Université de Californie à Berkeley. Ses travaux portaient sur la planification des transports, des villes et des politiques publiques. Webber était particulièrement sensible à la dimension sociale et politique de la planification, conscient que les problèmes urbains et sociétaux ne pouvaient se réduire à des formules techniques ou des interventions technocratiques.

Leur travail, publié en 1973<sup>3</sup> dans l'article « Dilemmas in a General Theory of Planning » (Policy Sciences, vol. 4, n°2, pp. 155-169), a marqué un tournant dans la compréhension des défis complexes auxquels sont confrontés les décideurs et les concepteurs de politiques publiques. Voici un extrait constituant le résumé de leur article (traduit de l'anglais) :

*« La recherche de bases scientifiques pour faire face aux problèmes de politique sociale est vouée à l'échec en raison de la nature de ces problèmes. Ce sont des problèmes « complexes », tandis que la science a été développée pour traiter des problèmes « simples ». Les problèmes politiques ne peuvent pas être décrits de manière définitive. De plus, dans une société pluraliste, il n'existe pas de bien public incontestable, ni de définition objective de l'équité. Les politiques qui répondent aux problèmes sociaux ne peuvent pas être considérées comme justes ou fausses de manière significative, et il n'a aucun sens de parler de « solutions optimales » à ces problèmes sans imposer des qualifications strictes au préalable. Pire encore, il n'existe pas de « solutions » au sens de réponses définitives et objectives. »*

Ensemble, Rittel et Webber ont mis en évidence, dans leur article fondateur, que de nombreux problèmes de planification étaient de nature fondamentalement complexe, insaisissable, et intrinsèquement difficile à définir de manière stable : ces problèmes « wicked » ne pouvaient pas être résolus par des approches standardisées ou par des modèles scientifiques déterministes. Selon eux, les wicked problems se caractérisent notamment par :

- **L'absence de formulation définitive** : La définition même du problème varie selon les points de vue et les intérêts des acteurs.
- **L'absence de solution unique et vérifiable** : Les solutions possibles sont nombreuses, mais aucune n'est objectivement « correcte » ou « fausse ». Elles doivent être jugées au regard de critères sociaux, politiques, éthiques, et non purement techniques. Il n'y a pas non plus de solutions optimales au sens de solutions définitives, car au mieux l'intervention aura contribué à déplacer le problème initial, pour le reformuler en d'autres termes, ce qui justifie alors une réitération permanente de la recherche.
- **L'irréversibilité des actions** : Chaque intervention transforme le contexte et rend la situation radicalement différente, ce qui empêche toute « expérimentation » véritablement neutre.
- **L'unicité des problèmes** : Chaque problème est enraciné dans un contexte propre, et les leçons tirées d'un cas ne sont pas nécessairement transférables telles quelles dans un autre.
- **L'implication d'acteurs nombreux et hétérogènes** : Les wicked problems se manifestent dans des environnements où s'entrecroisent des intérêts, des valeurs, des connaissances et des objectifs divers.

Les recherches de Rittel et Webber ont eu une influence considérable dans de nombreux domaines, allant de l'urbanisme à la formulation des politiques publiques, en passant par le management, le design stratégique, la santé publique, ou l'ingénierie sociale. Les apports de ces deux penseurs ont contribué à une prise de conscience plus large de la complexité des problèmes contemporains et ont encouragé le développement de méthodologies participatives, systémiques et adaptatives pour y faire face. Depuis leurs travaux, d'autres chercheurs ont approfondi la notion de wicked problems, mais Horst Rittel et Melvin Webber restent les théoriciens fondateurs de ce concept qui continue de guider la réflexion sur la complexité et l'indétermination des problèmes sociétaux.

---

<sup>3</sup> [https://urbanpolicy.net/wp-content/uploads/2012/11/Rittel+Webber\\_1973\\_PolicySciences4-2.pdf](https://urbanpolicy.net/wp-content/uploads/2012/11/Rittel+Webber_1973_PolicySciences4-2.pdf)

## 4. La traduction du concept de problématique résistante pour l'analyse des politiques publiques

---

Appliqué à l'analyse des politiques publiques, une problématique résistante émerge lorsqu'on fait face à une situation :

- pour laquelle on manque des savoirs nécessaires pour l'aborder, d'où une incertitude prolongée (voire définitive) sur le problème à traiter et les solutions possibles ;
- dans laquelle de multiples acteurs sont concernés et ont des visions divergentes sur la nature du problème, d'où une imprévisibilité sur les stratégies que chacun adoptera ;
- qui oblige à un traitement « transversal » bousculant les domaines réservés et divisions institutionnelles qui organisent traditionnellement l'action publique, d'où une incertitude et imprévisibilité sur les règles et les processus pour traiter du problème.

Une situation de ce type en management public peut être qualifiée de "*situation de complexité*". La complexité se réfère à une situation où il y a un grand nombre d'éléments interconnectés et en interaction, ce qui rend difficile la compréhension et la prédiction de la situation dans son ensemble.

Dans le contexte du management public, la complexité peut être le résultat de divers facteurs, tels que l'incertitude prolongée sur la nature du problème et les solutions possibles, la présence de multiples acteurs ayant des visions divergentes, et la nécessité de traiter le problème de manière transversale, en bousculant les domaines réservés et les divisions institutionnelles.

Pour faire face à une situation de complexité en management public, il est souvent nécessaire d'adopter une approche systémique, qui prend en compte les interactions et les interdépendances entre les différents éléments de la situation, ainsi que d'utiliser des méthodes de résolution de problèmes adaptées à la complexité, telles que la pensée créative, la modélisation et la simulation, et l'apprentissage organisationnel. Voici quelques informations supplémentaires sur ces méthodes :

- La pensée créative : cette méthode consiste à utiliser des techniques de réflexion et de brainstorming pour générer des idées novatrices et des solutions originales à un problème complexe. Elle peut être particulièrement utile pour sortir des sentiers battus et pour explorer des pistes de réflexion qui n'ont pas encore été envisagées.
- La modélisation et la simulation : cette méthode consiste à créer des modèles graphiques, mathématiques ou informatiques pour représenter un problème complexe et pour simuler différentes solutions possibles. Elle peut être particulièrement utile pour comprendre les interactions et les interdépendances entre les différents éléments d'un problème, ainsi que pour évaluer les conséquences à long terme des différentes options.
- L'apprentissage organisationnel : cette méthode consiste à utiliser les expériences et les connaissances acquises au sein d'une organisation pour améliorer sa capacité à résoudre des problèmes complexes. Elle peut être particulièrement utile pour favoriser la collaboration et la communication entre les différents acteurs impliqués dans un problème, ainsi que pour encourager la prise de risques et l'innovation.

Il convient de noter que ces méthodes ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent être combinées de différentes manières pour répondre aux besoins spécifiques d'un problème complexe. Elles sont également à intégrer dans des interventions de type recherche-action (RA) ou recherche-intervention

(RI)<sup>4</sup> qui constitue des démarches dans lesquelles l'action est entremêlée à un processus itératif de recherche qui ambitionne de comprendre la nature des problématiques en question et le jeu des acteurs impliqués, mais aussi et surtout leur évolution en lien avec les tentatives de résolution antérieures, avant de chercher trop vite à les résoudre.

## 5. L'identification des problématiques résistantes dans le champ de l'éducation à partir d'une expérience en Afrique Subsaharienne

---

À la suite des diagnostics effectués dans les 8 pays où le programme PAPIQ<sup>5</sup> de l'IPE UNESCO Dakar intervient, ou est intervenu, des problématiques résistantes ont progressivement émergés :

- Utiliser les données des évaluations pour améliorer le pilotage de la qualité
- Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogique
- Favoriser le dialogue et la concertation au sein du système éducatif
- Accompagner la dynamique de décentralisation et la mobilisation communautaire
- Identifier et promouvoir les innovations pédagogiques

Or, ce qui se joue dans l'analyse de ces cinq problématiques résistantes, c'est précisément la nature de ces résistances donc de leurs déplacements notamment dans le contexte des réponses qui ont déjà été produites ici ou là, ces déplacements constituant les premières réponses du système à toute tentative de transformation. La vision holistique sur un nombre de pays significatif permet alors cet éclairage au-delà des spécificités et diversités des terrains. C'est donc moins l'absence de réponses à ces problématiques, que la caractérisation des réponses réitérées qu'il s'agit d'identifier puis d'analyser avec les acteurs aux différents niveaux de pilotage des systèmes éducatifs.

Au final la nature de ces résistances et la manière d'intervenir pour les surmonter, donc les déplacer<sup>6</sup>, constituent un axe majeur d'une réflexion qui reste à poursuivre. Cette orientation implique alors :

- d'une part d'analyser de manière transversale les cinq problématiques pour voir ce qui revient, notamment au travers de l'émergence voire le renforcement des résistances qui se manifestent en réaction aux changements proposés, espérés et/ou attendus,
- d'autre part, d'analyser les réponses déjà produites ici ou là, et c'est la caractérisation de ces réponses, le plus souvent stéréotypées, qu'il s'agit alors d'identifier puis d'analyser avec les acteurs aux différents niveaux des systèmes éducatifs.

---

<sup>4</sup> La RI s'est développé progressivement comme une démarche plus englobante, initiant parfois une rupture avec la RA, même si elle en partage les grands principes, à savoir notamment que la RI comme la RA est avant tout une recherche sur l'action, menée dans l'action, et a, de manière indirecte, l'action pour perspective. Il semble toutefois que la RI s'est progressivement distinguée par la place plus importante conférée à la démarche épistémique qui prend le pas sur l'objectif praxéologique c'est-à-dire d'optimisation de l'action en tant que tel, avec notamment un noyau de pratiques de recherche et d'intervention qui défendent l'importance d'analyser les problématiques professionnelles pour comprendre leur sens dans toutes leurs dimensions et leur complexité, avant de vouloir les résoudre (Voir notamment Merini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0077>).

<sup>5</sup> Programme d'appui au pilotage de la qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne. Il s'agit des pays suivants : Burundi, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo.

<sup>6</sup> Ici, le terme de déplacement renvoi au fait que dans le meilleur des cas face à une problématique dite résistante, l'intervention agit sur les problématiques pré-identifiées en les déplaçant, c'est-à-dire en surmontant les difficultés initiales mais en créant également de nouvelles difficultés le plus souvent d'une autre nature et qui nécessiteront donc de construire de nouvelles hypothèses de travail (principe de réitération de la recherche-action).

Ainsi, dans une approche volontairement plus systémique, il est opportun de dégager des enjeux en termes d'interventions stratégiques pour embarquer ces résistances dans des expérimentations contrôlées (micro recherche-action) qu'il s'agit alors de décliner pays par pays, mais cette fois-ci avec leurs contingences et spécificités locales. Et c'est dans cette perspective que deux dimensions semblent alors fortement structurantes :

- la question de la subsidiarité des niveaux décisionnels,
- la question de l'autonomie/responsabilisation des acteurs notamment par le développement du travail entre pairs (collectif apprenant) mais aussi en inter-catégoriels (dialogue de gestion), dimensions qui entremêlent l'ensemble des problématiques identifiées.

Voici maintenant une proposition d'analyse un peu plus approfondie de ce qui se joue dans ces deux dimensions :

- l'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux,
- la professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement en mettant en synergie dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif.

### **5.1. Problématique résistante N°1 : L'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux**

La déconcentration des services de l'État et le principe de subsidiarité et de responsabilisation des acteurs dans une dynamique de gestion axée sur les résultats doit se développer en distinguant clairement obligations de moyens et obligations de résultats, notamment dans la collaboration avec les collectivités territoriales et la mobilisation communautaire :

- L'obligation de moyen pour les services déconcentrés se traduit par la manière de rendre compte des choix stratégiques d'interventions opérés sur le terrain (cf. planification annuelle et/ou trisannuelle). Il s'agit de prendre en compte à la fois la démarche de documentation et de restitution des choix opérés, mais aussi des outils de reddition, c'est-à-dire des données utiles aux prises de décisions qui doivent permettre d'évaluer et de réguler les choix stratégiques.
- L'obligation de résultats pour les services déconcentrés se traduit par des mesures d'impacts des choix opérés localement, qui ne se réduisent pas à des données quantitatives, mêmes si elles sont utiles pour abonder les cadres de suivi des politiques sectorielles et répondre ainsi aux conditionnalités qui les accompagnent de la part des bailleurs ou de la représentation nationale, mais intègrent des analyses interprétatives contextualisées, c'est-à-dire des analyses au plus près du terrain et surtout proche des territoires les plus en difficulté, de manière à irriguer la réflexion sur les résultats des apprentissages des élèves dans un contexte de classe pléthoriques aux niveaux hétérogènes, et sur le fonctionnement démocratique et collaboratif des établissements scolaires et de la mobilisation communautaire, afin que l'école puisse se rapprocher des familles les plus en difficulté.

Il est acté, dans le pilotage actuel du système, un déficit d'espace institutionnalisant une forme renouvelée de dialogue de gestion entre les entités fonctionnelles déconcentrées de l'éducation. Ainsi, par exemple, dans plusieurs pays, ce sont ces interactions entre le Secrétariat Général du Ministère, l'Inspection Générale, et les Directions centrales dans un premier temps, puis dans un second temps,

entre ces représentants du ministère et les représentants des Directions régionales auxquelles sont associés les corps d'inspection, qui devraient valablement faire l'objet d'une réflexion commune afin d'élaborer de nouvelles manières de collaborer efficacement (être, penser et travailler ensemble).

### **Repères pour orienter des interventions :**

Repère N°1 : Plus de déconcentration des services en région veut dire plus d'accompagnement de la part des services centraux, notamment pour y déterminer les conditions de contextualisation de la politique sectorielle.

Repère N°2 : Plus d'accompagnement des services centraux veut dire plus de collaborations horizontales entre SG / DRH / Réformes et planification/ Directions pédagogiques / Évaluation / Examens-concours/ FC-FI / Équipements.

Repère N°3 : Plus de dialogue de gestion, participatif et axé sur les résultats, ne veut pas dire plus de réunions pour faire redescendre de l'information dans une logique Top-Down où le classement des entités repose sur un projet mobilisateur qui n'est jamais atteint en raison de son caractère profondément élitiste.

Repère N°4 : Plus de dialogue de gestion, participatif et axé sur les résultats, implique l'institutionnalisation d'un espace de partage des analyses des acteurs d'une entité administrative notamment sur les résultats des élèves (Direction régionale ou académique, inspections, établissements) qui met autour d'une table les représentants de l'entité et les représentants du niveau hiérarchique immédiatement supérieur, en priorisant les interventions là où il est plus difficile qu'ailleurs de réussir.

Repère N°5 : L'institutionnalisation d'un espace de partage des analyses des acteurs d'une entité administrative veut dire plus d'écoute réciproque construite sur un diagnostic partagé (Tableaux de Bord dont les données sont analysées et interprétées par exemple) qui aboutit à la contractualisation d'orientations concrètes à courts et moyens termes (1 à 3 ans) qui impliquent les parties dans une obligation de moyens et de résultats réalistes.

### **5.2. Problématique résistante N°2 : La professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement en mettant en synergie dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif**

Le métier de professeur, changeant avec l'impérieuse nécessité de développer des pratiques professionnelles de prises en charge des élèves en difficulté notamment dans leur rapport à la langue de scolarisation qu'est le français et/ou à leurs langues maternelles, semble devoir se professionnaliser autour de deux nouvelles composantes porteuses d'innovations rendues nécessaires par le contexte de massification en Afrique sub-saharienne :

- D'une part, l'expérimentation de dispositifs optimisant le temps d'engagement des élèves dans la tâche, ce qui ne peut se construire qu'en dépassant le format standardisé de la classe simultanée ou dialoguée<sup>7</sup>. Ce constat vaut notamment pour les classes pléthoriques et/ou hétérogènes et implique d'expérimenter des dispositifs passant par la diversification des modes d'organisation du travail des élèves (techniques des pédagogies actives et de l'enseignement mutuel...) et le repositionnement de l'enseignant comme organisateur des situations d'apprentissages. De telles expérimentations ont été appuyées par les membres de

---

<sup>7</sup> Voir capsule vidéo sur les concepts de classe simultanée versus enseignement mutuel.

l'équipe Od'écol, notamment dans deux ENI du Niger et les résultats préliminaires semblaient être très prometteurs. En effet, le développement de l'autonomie des apprenants était acté tandis que le potentiel d'innovations mobilisait grandement les cadres et formateurs qui avaient été appuyés<sup>8</sup>. Ces mêmes acteurs mobilisés restaient toutefois toujours en attente d'un appui pour le développement de l'expérimentation au sein même des établissements impactés par cette dynamique. C'est dans ce cadre qu'une intervention en partenariat avec AUF-APPRENDRE a été mise en place dès 2022<sup>9</sup> en mobilisant des équipes nationales au Togo et au Niger.

- D'autre part créer les conditions pour que tous les élèves apprennent y compris ceux en difficulté. Dans deux pays du deuxième groupe du PAPIQ<sup>10</sup>, une proposition intéressante de dispositif de remédiation a été développée par les membres de l'équipe Od'écol suite à un dialogue serré avec les acteurs nationaux dans le cadre de leur appui à la supervision du PAPIQ dans ces pays. Il s'agit de dispositifs de « remédiation par anticipation », qui devraient permettre aux élèves en difficulté d'assister à des séances de remédiation avant le démarrage des cours et sur les contenus mêmes qui feront l'objet des séances du jour. Ce dispositif à concevoir et à développer en s'appuyant sur les données récentes de la recherche<sup>11</sup>, devrait permettre aux enseignants d'étayer de manière rapprochée un tout petit groupe d'élèves en difficulté, ce qui constitue une configuration intéressante pour tester des modalités efficaces de remédiation alors que les enseignants ne sont jamais mis dans de telles conditions<sup>12</sup> (les cours de remédiation concernent toujours beaucoup trop d'élèves en même temps). De plus, la remédiation par anticipation se ferait sur des créneaux horaires ne pénalisant pas le temps libre des élèves contrairement aux pratiques actuelles (après-midi, week-end), et pourrait même se faire sans augmenter le temps de service de l'enseignant (par exemple, prendre une demi-heure chaque matin sur le temps d'enseignement). L'enjeu d'un tel dispositif serait d'identifier les conditions pour que les élèves en difficulté puissent profiter de ce type d'espace afin de reprendre confiance et réussir leurs apprentissages au moment où les situations sont présentées en même temps aux autres élèves. Cette proposition de remédiation s'appuie ainsi sur un ensemble de techniques de remédiations culturelles par anticipation fondée notamment sur la maîtrise des raisons sociales et des réseaux collectifs de la communication écrite au sens des propositions de l'Association française pour la lecture<sup>13</sup>, avec un repositionnement du métier d'enseignant comme médiateur des savoirs au sein d'un petit groupe d'élèves placés en situation réelle de communication.

S'il s'opère ainsi un déplacement majeur de la focale sur les conditions d'apprentissage des élèves et non plus exclusivement sur les modalités d'un enseignement plus ou moins magistral de l'enseignant, c'est aussi le métier d'inspecteur et de conseil pédagogique qui s'en trouve alors transformé. Le contrôle de conformité à des normes prescrites se voit annexé à une démarche évaluative qui refonde l'encadrement de proximité et le rôle de facilitateur des corps d'encadrement, et où l'institutionnalisation

---

<sup>8</sup> Voir un court article ici : <https://www.odecol.org/amet> et un autre article scientifique mentionnant cette expérimentation ici : <https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/305>

<sup>9</sup> Voir le site Apprendre qui présente ce projet : <https://apprendre.auf.org/entree-et-maintien-dans-le-metier-des-enseignantes-et-enseignants-11-projets-de-recherche-en-education-selectionnes-par-le-programme-apprendre/>

<sup>10</sup> Burundi et Togo.

<sup>11</sup> Hug T., 2004, *recherche-action sur la remédiation par anticipation* – Académie de Nice

<sup>12</sup> Hug T., 2008, *Les termes de référence académiques de l'aide personnalisée* - Académie de Nice

<sup>13</sup> [www.Lecture.org](http://www.Lecture.org)

des espaces de restitution des observations réalisées en classe et l'analyse des pratiques professionnelles entre pairs deviennent incontournables pour élaborer de nouvelles techniques de documentation et de mutualisation (diffusion) des gestes professionnels.

Toutefois, pour mettre en place un tel appui à la transformation des métiers de l'encadrement, l'expérience du programme APIQ, à travers l'appui aux ENR, qui a fait par ailleurs l'objet d'une recherche académique<sup>14</sup> s'appuyant sur ces savoirs d'expérience, permet de souligner l'importance perçue par les acteurs de terrain de développer des dispositifs d'appui qui font une place substantielle à une formation ancrée dans un agir, à la condition que cet agir fasse lui-même l'objet d'une supervision rapprochée et en forte synchronicité avec l'évolution du travail des équipes de terrain.

### **Repères pour orienter des interventions lors des expérimentations du Programme :**

Repère N°1 : Plus de diversification et d'innovation dans les modes d'organisation des apprentissages et notamment dans les techniques de remédiation des élèves veut dire plus d'encadrement de proximité notamment là où il est plus difficile qu'ailleurs de réussir.

Repère N°2 : Plus de diversification et d'innovation dans les modes d'organisation des apprentissages et notamment dans les techniques de remédiation ne veut pas dire prolifération d'initiatives aléatoires qui ne garantissent pas que l'intérêt des familles soient toujours central, notamment des familles les plus éloignées socio-culturellement de l'école.

Repère N°3 : Plus d'encadrement de proximité là où il est plus difficile qu'ailleurs de réussir ne veut pas dire plus de contrôle de conformité mais plus d'appui solidaire, dont les indicateurs restent à mesurer<sup>15</sup>, auprès des équipes en difficulté pour trouver ensemble des solutions aux obstacles identifiés.

Repère N°4 : Plus d'encadrement de proximité implique plus d'appui des services centraux et déconcentrés auprès des corps d'encadrement et moins de normes qui contrediraient le repère N°3.

Repère N°5 : Mettre en synergie dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif, passe par le déploiement de la recherche universitaire, et son potentiel de théorisation, au service des problématiques résistantes du terrain et leurs déplacements au fur et à mesure des interventions pour les réguler (principe de réitération de la recherche-action).

---

<sup>14</sup> <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04795133v1>

<sup>15</sup> Le travail de recherche précédent contribue par ailleurs à identifier certains de ces indicateurs, dans une dynamique qui reste exploratoire.

## 6.L'identification des problématiques résistantes dans le champ de l'éducation en France à partir de l'analyse d'un corpus bibliographique

L'école française, pilier historique de l'égalité républicaine, est aujourd'hui confrontée à des dysfonctionnements profonds, qui se manifestent par la persistance de problématiques à la fois structurelles et systémiques. Identifier ces « problématiques résistantes » constitue un enjeu majeur pour amorcer une transformation durable du système éducatif français.

Le présent travail vise à dégager un corpus limité de problématiques dites résistantes, en s'appuyant sur une analyse approfondie élaborée à l'aide de l'intelligence artificielle et disponible dans un document que nous avons élaboré et visible sur l'image ci-contre. Ce livre blanc, co-rédigé par Thierry Hug et Brian Begue du Think Tank Od'ecol, explore sur la base d'une méthode d'analyse basée sur l'IA, les enjeux de l'école française face aux inégalités sociales, au moyen d'une liste de références bibliographiques constituée de 60 vidéos. À partir d'une analyse critique des discours dominants et des données existantes, il propose des pistes de réflexion et d'action pour une transformation systémique du système éducatif.

Cette analyse est consultable sur le site internet du think tank odécol<sup>16</sup>. Ces sources, dont le développement est en cours, incluent à ce stade de la réflexion principalement :

- **des travaux de chercheurs** en sciences de l'éducation et en sociologie, comme Bernard Lahire, Raymond Boudon ou François Dubet, qui explorent les dynamiques de reproduction des inégalités scolaires et les limites des politiques éducatives françaises
- **Des analyses de politiques publiques**, notamment celles portant sur les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), le dédoublement des classes ou encore la réforme de la carte scolaire.
- **Des entretiens et conférences d'experts** diffusés via des plateformes académiques et médiatiques (France Culture, Collège de France, etc.), avec des réflexions critiques sur la méritocratie, la ségrégation scolaire et l'efficacité des dispositifs d'accompagnement.
- **Des études statistiques** qui mettent en lumière l'impact des facteurs socio-économiques sur les parcours éducatifs, les écarts de réussite dès la petite enfance et les choix d'orientation différenciés selon les classes sociales.

Il nous semble que ces ressources constituent un socle solide pour identifier les **mécanismes structurels** des inégalités et leurs effets systémiques, tout en interrogeant les **réponses politiques et**



Image n°1. Nom du fichier:  
Dossier\_IEF\_V1.1

<sup>16</sup> Trouver le document ici : <https://www.odecol.org/parutions>

**pédagogiques** existantes, ce qui constitue à ce titre un ensemble de ressources pertinentes pour analyser le système scolaire français.

À partir de ce corpus, un autre travail a été réalisé avec l'IA (ChatGPT) pour relire l'ensemble du dossier et dégager un certain nombre de problématiques résistantes. Pour cela, le prompt a intégré la notion de crash test tel que développé dans le cadre du PAPIQ de l'IIEP-UNESCO. Le crash test permet de vérifier si les axes identifiés répondent à des critères précis, tels que leur dimension systémique, leur impact sur plusieurs niveaux d'acteurs et leur résistance aux solutions déjà mises en place.

Pour formaliser ces problématiques, un prompt a été transmis à l'intelligence artificielle dans une démarche d'analyse itérative. La réponse faite par Chat GPT est en annexe de ce document.

### Prompt n°1 passé à ChatGPT

FICHER JOINT : DOSSIER\_ IEF\_ V1.1.docx ; LES PROBLEMATIQUES RESISTANTES\_ V4

A partir des données du document ci-joint, tu dégages un ensemble de problématiques résistantes qui traversent tout le système scolaire français.

Attention, tu identifieras ces problématiques résistantes, en t'inspirant du document ci-joint DEFINITION PROBLEMATIQUES RESISTANTES, et notamment des 4 critères suivants qui constituent un crash test permettant de voir si un axe d'amélioration du système éducatif constitue ou non une problématique résistante :

- Un « axe » émerge de l'analyse que les acteurs font de leurs pratiques, notamment de l'analyse des facteurs qui nuisent à l'efficacité des pratiques en place.
- Un « axe » n'est pas une « activité ou action concrète », mais plutôt un « chantier de travail » qui mobilisera un ensemble d'acteurs (pluri-catégoriels) sur des problématiques plus systémiques. Il s'agit « ... des perspectives, en lien avec l'amélioration de la qualité, qui émergent soit du discours des acteurs soit de leurs pratiques au titre d'un diagnostic partagé et qui constituent en soi une problématique résistante qui semble à la fois proche des préoccupations des acteurs – déjà là - mais sans solution réelle, ni satisfaisante ni pérenne, dans le contexte observé... »
- Un « axe » ne doit pas se résumer au rajout d'intrants (plus de temps, plus d'enseignants, plus de matériels, plus d'infra, plus de mobilisation/participation, etc.) : si un intrant n'est pas là, il y a une raison plus profonde qui explique son absence. Ne pas en tenir compte c'est risquer d'envisager des « solutions » fausses, car non soutenables/pérennes.
- Un « axe » ne peut pas concerner un seul établissement dès lors qu'il aurait un contexte trop spécifique sans enjeux de généralisation. Un « axe » doit concerner plusieurs niveaux de la chaîne d'implémentation des politiques éducatives.

La réponse faite par Chat GPT est en annexe de ce document. Elle a servi de base pour établir les analyses qui seront présentées ci-dessous. Ces analyses ont également été appuyées par l'IA avec un deuxième prompt qui a servi à identifier dans le dossier les sources bibliographiques pertinentes à l'intérieur du corpus des 60 vidéos.

### Prompt n°2 passé à ChatGPT

FICHER JOINT : DOSSIER\_ IEF\_ V1.1.docx ; LES PROBLEMATIQUES RESISTANTES\_ V4

Je veux que tu m'écrives une proposition de texte pour la rédaction de la section n°1 relative à aux « Inégalités sociales et ségrégation scolaire persistantes » mais en citant systématiquement les sources que tu utilises (notamment les 60 vidéos), en mentionnant les noms des vidéos en question. Attention, tu

n'inventes rien, et tu te base seulement sur le contenu du dossier IEF\_V1.1. et du contenu des vidéos dont les liens sont présents dans le dossier.

Le présent travail d'écriture faisant l'objet des sous-sections suivantes a été élaboré à partir de la réponse de l'IA à ce deuxième prompt. Chaque sous-sections approfondissent une problématique résistante identifiée à travers le corpus. Chaque problématique est décrite dans ses fondements, sa complexité intrinsèque, l'échec des initiatives passées et les perspectives d'action qui pourraient constituer un chantier de travail concret.

La première section s'intéresse ainsi aux inégalités sociales et à la ségrégation scolaire, deux phénomènes interdépendants qui cristallisent les fractures du système éducatif français

## 6.1. Inégalités sociales et ségrégation scolaire persistantes

Les inégalités sociales et la ségrégation scolaire sont au cœur des dysfonctionnements de l'école française, comme le démontre l'ensemble des analyses issues des sources bibliographies étudiées. Ces inégalités se manifestent dès la petite enfance et se creusent au fil du parcours scolaire, influençant non seulement les performances académiques mais aussi les choix d'orientation des élèves. Bernard Lahire, dans l'interview « **Les inégalités sociales vues à hauteur d'enfant** » (Réf. 10), explique que les enfants issus de milieux défavorisés arrivent à l'école avec un vocabulaire limité à **600 mots actifs**, contre **1 200** pour les enfants de cadres supérieurs. Cette disparité, associée à une faible fréquentation des activités culturelles (11 % pour les enfants d'ouvriers contre 68 % pour les enfants de cadres, Réf. 1<sup>17</sup>), crée un désavantage structurel que l'école peine à compenser.

Le système éducatif, loin de corriger ces écarts, tend parfois à les renforcer. François Dubet, dans sa conférence « **L'école peut-elle sauver la démocratie ?** » (Réf. 4), souligne que les **biais implicites** des enseignants et les pratiques d'évaluation pèsent davantage sur les élèves des classes populaires. Ces élèves sont souvent jugés sur leur comportement ou leur effort, tandis que les élèves favorisés bénéficient de retours plus constructifs sur leurs compétences.

### La nature systémique du problème

La ségrégation scolaire constitue une dimension majeure de cette problématique. La **carte scolaire**, censée réguler la répartition des élèves, est contournée par des stratégies d'évitement, comme le rappelle Agnès Van Zanten dans « **L'école : fabrique d'inégalités ?** » (Réf. 22). Les établissements des **Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP)** concentrent aujourd'hui 70 % d'élèves issus de milieux défavorisés, contre seulement 20 % dans les établissements hors ZEP (Réf. 44). Cette concentration, doublée d'un manque chronique de moyens, fragilise la dynamique pédagogique de ces établissements.

Ce constat est renforcé par les travaux de Raymond Boudon sur l'**inégalité des chances** (Réf. 3), qui montrent que les élèves des milieux populaires subissent un phénomène d'autocensure dans leurs choix d'orientation. À résultats égaux, ces élèves se dirigent vers des **filières professionnelles**, tandis que les enfants des classes favorisées accèdent largement aux filières générales et aux classes préparatoires (60 % contre 5 %, Réf. 3).

### Les limites des solutions existantes

Plusieurs politiques publiques ont tenté de répondre à ces défis, mais leurs résultats demeurent mitigés. La création des ZEP en 1981, bien qu'ayant permis de réduire le **taux de décrochage scolaire** (20 % à

---

<sup>17</sup> Les références citées dans cette partie renvoient à une liste de 60 ressources identifiées et analysées. Voir la bibliographie en annexe pour accéder à cette liste.

12 %, Réf. 36), n'a pas empêché la persistance de la stigmatisation des établissements concernés. Dans son interview « **L'école n'est pas faite pour les pauvres** » (Réf. 43), Jean-Paul Delahaye pointe l'instabilité des équipes pédagogiques dans les ZEP et REP+, où **30 % des enseignants quittent leur poste après deux ans**, contre seulement 10 % dans les établissements plus favorisés.

De plus, le **dédoublé des classes** en CP et CE1, salué pour ses effets positifs sur les acquis en lecture (+15 % d'élèves maîtrisant la lecture en REP+, Réf. 5), reste une mesure insuffisante car elle se limite aux premières années de la scolarité. Les écarts continuent de se creuser au collège et au lycée, où le phénomène de **redoublement** reste prédominant parmi les élèves défavorisés (Réf. 36).

### **Chantier de travail proposés**

Face à ces limites, il est impératif d'engager un **chantier systémique** pour lutter contre les inégalités sociales et la ségrégation scolaire. Tout d'abord, une réforme ambitieuse de la **carte scolaire** est nécessaire pour encourager une **mixité sociale effective**. Les expérimentations de **sectorisation multi-collèges**, évoquées par Philippe Meirieu dans « **Droit à la différence et droit à la ressemblance en pédagogie** » (Réf. 16), montrent que des stratégies adaptées peuvent favoriser une meilleure répartition des élèves.

Ensuite, il est indispensable de **rééquilibrer les ressources éducatives**. Comme le suggère Bernard Lahire (Réf. 7), les établissements des ZEP doivent bénéficier de financements à la hauteur de leurs besoins, afin de moderniser leurs infrastructures et stabiliser les équipes pédagogiques. En parallèle, des dispositifs d'**attractivité** (options bilingues, projets culturels d'excellence, etc.) pourraient contribuer à réduire la stigmatisation des établissements prioritaires et attirer des élèves issus de milieux diversifiés.

Enfin, la formation des enseignants doit être repensée pour inclure des modules sur la **gestion de l'hétérogénéité** et la lutte contre les biais implicites, comme le souligne Sylvain Broccolichi dans « **Les inégalités sociales et le système éducatif** » (Réf. 31). Une pédagogie inclusive, capable de valoriser les progrès individuels plutôt que de sanctionner les échecs, pourrait constituer un levier majeur pour réduire les écarts.

### **Conclusion**

Ainsi, les inégalités sociales et la ségrégation scolaire sont des problématiques profondément ancrées dans le système éducatif français. S'appuyant sur des analyses rigoureuses et des témoignages d'experts comme Bernard Lahire, François Dubet ou Agnès Van Zanten, ce travail met en lumière la nécessité d'une transformation systémique, ambitieuse et durable. L'école doit redevenir un **vecteur d'émancipation sociale**, en garantissant à chaque élève une égalité réelle des chances, indépendamment de son origine sociale.

## **6.2. Formation initiale et continue des enseignants face à l'hétérogénéité des élèves**

La formation initiale et continue des enseignants est un enjeu central pour répondre à l'hétérogénéité croissante des élèves dans le système éducatif français. L'analyse des sources bibliographiques met en évidence que les enseignants, bien qu'animés d'une volonté d'être équitables, sont souvent démunis face à la diversité sociale, culturelle et cognitive de leurs classes. Philippe Meirieu, dans sa conférence « *Droit à la différence et droit à la ressemblance en pédagogie* » (Réf. 16), explique que les enseignants n'ont pas toujours les outils nécessaires pour adapter leurs pratiques à des élèves aux besoins très divers. Cette lacune se manifeste particulièrement dans les établissements des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), où la concentration d'élèves en difficulté requiert des approches pédagogiques spécifiques et innovantes.

Par ailleurs, François Dubet, dans « *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* » (Réf. 4), souligne que la formation actuelle des enseignants est trop théorique et ne prépare pas suffisamment les futurs professionnels à gérer des situations d'enseignement complexes et différenciées. Par conséquent, les enseignants se retrouvent souvent en difficulté lorsqu'ils font face à des classes où coexistent des élèves à besoins très contrastés.

### **La nature systémique du problème**

Cette problématique est à la fois structurelle et systémique. Elle concerne plusieurs niveaux du système éducatif : la formation initiale dispensée dans les INSPÉ, la formation continue sur le terrain et le soutien opérationnel aux enseignants. Comme le rappelle Sébastien Goudeau dans « *Les inégalités sociales et le système éducatif* » (Réf. 29), les enseignants n'ont pas toujours accès à des formations pratiques leur permettant de différencier leur pédagogie et de répondre à l'hétérogénéité de leurs classes. En outre, les contextes de classes pléthoriques dans les établissements prioritaires, notamment du secondaire, compliquent encore davantage la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée.

De plus, les **biais implicites** des enseignants, souvent inconscients, impactent les élèves issus des classes populaires. Bernard Lahire, dans son intervention « *Les inégalités sociales vues à hauteur d'enfant* » (Réf. 10), insiste sur l'importance de sensibiliser les enseignants à ces biais pour garantir une évaluation plus juste des compétences des élèves.

### **Les limites des solutions existantes**

Plusieurs initiatives ont été mises en place pour améliorer la formation des enseignants, mais leurs effets demeurent limités. Les formations initiales, centrées sur les contenus académiques, offrent peu de modules pratiques sur la différenciation pédagogique ou la gestion de l'hétérogénéité. Selon les travaux de Marie Duru-Bellat dans « *Sociologie de l'éducation et formation des enseignants contre les inégalités* » (Réf. 5), cette carence contribue à un manque de confiance des enseignants face aux élèves les plus en difficulté.

Par ailleurs, les programmes de formation continue restent souvent déconnectés des réalités du terrain. Les enseignants exerçant dans les établissements prioritaires bénéficient rarement d'un accompagnement adapté à leurs besoins spécifiques. Comme l'explique Philippe Meirieu (Réf. 16), les formations en analyse des pratiques professionnelles, telles que les Groupes d'Analyse de Pratiques (GAPP) qui ont leur protocole spécifique, restent encore insuffisamment déployées alors qu'elles permettent aux enseignants de réfléchir collectivement sur leurs gestes professionnels à partir de solutions organisationnelles éprouvées notamment dans le cadre des pédagogies actives.

### **Chantier de travail**

Pour répondre à ces défis, un chantier systémique et global doit être engagé autour de la formation des enseignants. Il est nécessaire, tout d'abord, de renforcer la formation initiale en introduisant des modules obligatoires sur la gestion de l'hétérogénéité et la pédagogie différenciée. Comme le propose François Dubet (Réf. 4), la formation doit inclure des stages immersifs dans des contextes éducatifs variés pour préparer les futurs enseignants à la réalité du terrain.

Ensuite, il est essentiel de développer la formation continue pour les enseignants en exercice, avec une attention particulière aux établissements des ZEP et REP+. Les Groupes d'Analyse des Pratiques Professionnelles (GAPP), mentionnés par Meirieu, doivent être institutionnalisés pour permettre des échanges constructifs entre pairs. Les formateurs de formateurs doivent pouvoir eux-mêmes bénéficier de formations à l'animation de ces groupes au-delà des enjeux didactiques notamment du couple lire-écrire / compter. Ces groupes pourraient s'appuyer sur des outils comme la capture vidéo de séquences pédagogiques, afin d'offrir aux enseignants des opportunités d'amélioration concrète.

### 6.3. Inadéquation des pratiques d'évaluation scolaire

L'évaluation scolaire constitue un pilier central du système éducatif, mais elle est souvent perçue comme un outil de sanction plutôt que comme un levier de progression. Selon les données des vidéos analysées, les pratiques d'évaluation en vigueur en France amplifient les inégalités sociales et fragilisent les élèves issus des milieux populaires. Bernard Lahire, dans « *Les inégalités à l'école* » (Réf. 1), souligne que les critères d'évaluation actuels valorisent davantage les comportements conformes aux attentes scolaires, au détriment des compétences réelles des élèves. Cette situation pèse particulièrement sur les élèves en difficulté, qui se retrouvent stigmatisés plutôt qu'encouragés dans leurs apprentissages.

L'évaluation normative, centrée sur la comparaison des élèves entre eux, contribue à l'effet *Mathieu* (« les riches s'enrichissent ») décrit par Raymond Boudon dans « *L'inégalité des chances* » (Réf. 3). Les élèves en situation de réussite accumulent des avantages supplémentaires tandis que ceux en difficulté voient leurs lacunes amplifiées. De plus, François Dubet dans « *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* » (Réf. 4) insiste sur le caractère démotivant des évaluations qui se focalisent uniquement sur les résultats chiffrés sans considérer les progrès individuels.

#### La nature systémique du problème

L'inadéquation des pratiques d'évaluation s'enracine dans une culture scolaire fondée sur la compétition et la sanction plutôt que sur la valorisation des acquis et des efforts. Les enseignants, souvent contraints par des programmes lourds et des attentes institutionnelles, adoptent des méthodes d'évaluation standardisées qui peinent à prendre en compte la diversité des élèves. Comme l'explique Philippe Meirieu dans « *Droit à la différence et droit à la ressemblance en pédagogie* » (Réf. 16), l'évaluation devrait être un outil d'accompagnement, capable d'encourager les progrès individuels et de redonner confiance aux élèves en difficulté.

Par ailleurs, les biais implicites des enseignants influencent également les pratiques d'évaluation. Comme le démontre Bernard Lahire dans « *Comment se transmettent les inégalités ?* » (Réf. 7), les élèves issus des classes favorisées bénéficient souvent d'évaluations plus bienveillantes, car leurs erreurs sont perçues comme des « maladresses passagères », tandis que les élèves des milieux populaires sont jugés sur leurs lacunes supposées.

#### Les limites des solutions existantes

Les tentatives pour réformer les modalités d'évaluation ont jusqu'ici montré leurs limites. Les dispositifs d'évaluation par compétences, introduits dans certaines académies, restent marginaux et insuffisamment accompagnés. Selon les analyses de **Jean-Paul Delahaye** dans « *L'école n'est pas faite pour les pauvres* » (Réf. 43), ces initiatives peinent à s'imposer face à la culture dominante des notes chiffrées, qui rassure les familles et les enseignants mais contribue à la stratification sociale des élèves.

De plus, les pratiques d'évaluation formative, pourtant recommandées par la recherche, sont rarement mises en place. Comme le rappelle **Marie Duru-Bellat** (Réf. 5), ces évaluations, qui valorisent les efforts et les progrès individuels, requièrent un accompagnement spécifique et un changement de posture de la part des enseignants. Or, ces derniers ne disposent pas toujours des outils ni du temps nécessaire pour opérer cette transformation.

#### Chantier de travail

Pour remédier à l'inadéquation des pratiques d'évaluation, un chantier systémique doit être engagé pour replacer l'évaluation au service des apprentissages. Tout d'abord, il est indispensable d'**abandonner progressivement les évaluations normatives** au profit de dispositifs d'évaluation formative. Comme

le préconise Philippe Meirieu (*Réf. 16*), cette approche permet de mettre en valeur les progrès individuels, de réduire la stigmatisation des élèves en difficulté et d'encourager leur motivation.

Ensuite, il convient de **former les enseignants** à des outils d'évaluation innovants et inclusifs. Les travaux de Bernard Lahire (*Réf. 7*) rappellent l'importance de sensibiliser les enseignants aux biais implicites et de développer des grilles d'évaluation transparentes et adaptées à la diversité des profils d'élèves. Des dispositifs comme les **portfolios de compétences**, qui permettent aux élèves de documenter en autonomie leurs apprentissages formels et informels, peuvent être généralisés.

Enfin, il est nécessaire d'**intégrer des évaluations des compétences transversales**, telles que la coopération, la résolution de problèmes ou la créativité.

## 6.4. Déséquilibre dans l'attractivité des territoires éducatifs

Le déséquilibre dans l'attractivité des territoires éducatifs constitue une problématique majeure du système éducatif français. Les données analysées montrent que les établissements situés dans les zones défavorisées souffrent d'un manque chronique de moyens, de difficultés à stabiliser leurs équipes pédagogiques et d'une stigmatisation qui contribue à leur faible attractivité. Philippe Meirieu, dans « *Droit à la différence et droit à la ressemblance en pédagogie* » (*Réf. 16*), explique que ces inégalités territoriales fragilisent l'idéal républicain d'une école équitable pour tous.

Les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), créées pour compenser ces inégalités, n'ont que partiellement atteint leurs objectifs. Jean-Paul Delahaye, dans « *L'école n'est pas faite pour les pauvres* » (*Réf. 43*), souligne que ces territoires souffrent d'une image négative qui pousse les familles des classes moyennes et supérieures à contourner la carte scolaire pour inscrire leurs enfants dans des établissements plus prestigieux ou dans le privé. En conséquence, les établissements situés dans ces zones concentrent les élèves les plus en difficulté, ce qui renforce le cercle vicieux de la déségrégation sociale et scolaire.

### La nature systémique du problème

Le déséquilibre territorial est une problématique systémique qui concerne plusieurs dimensions : le financement des établissements, l'affectation des enseignants et l'image des territoires éducatifs. Comme l'explique Agnès Van Zantendans « *L'école : fabrique d'inégalités ?* » (*Réf. 22*), les établissements des quartiers défavorisés sont souvent confrontés à une rotation fréquente des enseignants et à un manque de personnel expérimenté. Les enseignants débutants sont plus nombreux à y exercer, alors que ces territoires requièrent des professionnels aguerris pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

En parallèle, les familles les plus favorisées évitent ces établissements par le biais de la fuite vers le privé, comme le montre l'étude de *France Culture* dans « *L'enseignement privé est-il en train de gagner la bataille de l'éducation ?* » (*Réf. 12*). Cette stratégie contribue à accentuer la ségrégation et laisse les établissements publics dans une situation de fragilité croissante.

### Les limites des solutions existantes

Les politiques publiques, bien qu'ayant introduit des dispositifs comme les ZEP ou les REP+, peinent à rétablir l'équilibre entre les territoires. Si ces dispositifs ont permis quelques avancées ponctuelles, comme le dédoublement des classes en CP et CE1, ils n'ont pas suffi à rendre ces territoires attractifs. Jean-Paul Delahaye (*Réf. 43*) rappelle que les enseignants y sont parfois découragés par des conditions de travail difficiles et par l'absence de soutien institutionnel à la hauteur des enjeux.

De plus, les financements supplémentaires alloués aux établissements prioritaires restent insuffisants. Comme le souligne Marie Duru-Bellat dans « *Sociologie de l'éducation* » (*Réf. 5*), au-delà des

apparences, les écarts de ressources entre les établissements favorisés et défavorisés demeurent importants, ce qui limite l'impact des dispositifs mis en place.

## **Chantier de travail**

Pour réduire le déséquilibre dans l'attractivité des territoires éducatifs, il est nécessaire d'engager un chantier de travail ambitieux autour de plusieurs axes stratégiques. Tout d'abord, il est crucial de rééquilibrer les ressources éducatives en allouant des financements proportionnels aux besoins réels des établissements. Comme le propose Jean-Paul Delahaye (*Réf. 43*), ces ressources doivent inclure non seulement des moyens financiers mais aussi des outils pédagogiques innovants et des accompagnements spécifiques pour les enseignants.

Ensuite, il convient de valoriser l'exercice professionnel dans les territoires défavorisés. Les incitations financières, telles que les primes d'attractivité, et les opportunités de carrière qui sont d'ores et déjà présentes, doivent être renforcées pour attirer et maintenir des enseignants expérimentés dans ces zones, ce qui pose également la question des modalités et critères de rentrée dans le métier pour des jeunes issus de ces quartiers. Philippe Meirieu (*Réf. 16*) préconise également un accompagnement continu des équipes pédagogiques à travers des dispositifs de formation ciblée et des groupes d'analyse des pratiques mobilisant les savoirs académiques et d'expériences.

Enfin, il est indispensable de changer l'image des établissements prioritaires. Pour cela, des projets pédagogiques innovants, tels que des classes bilingues ou des partenariats culturels et scientifiques, doivent être développés afin d'attirer une diversité d'élèves. Agnès Van Zanten (*Réf. 22*) suggère que ces établissements puissent devenir des pôles d'excellence, en collaborant avec des institutions locales pour proposer des projets attractifs et enrichissants.

## **6.5. Manque de synergie entre innovations pédagogiques et politiques publiques**

Le développement d'innovations pédagogiques constitue un levier essentiel pour répondre aux défis contemporains de l'éducation. Pourtant, comme le met en lumière les données analysées, ces innovations restent souvent ponctuelles et déconnectées des politiques publiques. Philippe Meirieu, dans sa conférence « *Quelle pédagogie pour répondre aux défis d'aujourd'hui ?* » (*Réf. 19*), souligne que l'éducation souffre d'une absence de vision cohérente capable d'intégrer les initiatives locales dans une stratégie globale. Cette lacune limite l'impact des expérimentations pédagogiques et freine leur développement via des pôles de compétences ciblés plutôt qu'à l'ensemble du système éducatif avec des formations en cascades qui ont démontré leurs faiblesses.

François Dubet, dans « *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* » (*Réf. 4*), rappelle que les innovations pédagogiques naissent souvent de la pratique des enseignants, mais qu'elles peinent à trouver une reconnaissance institutionnelle. Les enseignants se heurtent à un manque de soutien, tant sur le plan financier qu'organisationnel, pour mettre en place des dispositifs nouveaux et créatifs.

### **La nature systémique du problème**

Le manque de synergie entre les innovations pédagogiques et les politiques publiques s'explique par une absence de cadre institutionnel adapté pour favoriser l'expérimentation et la diffusion des pratiques innovantes. Comme l'explique Agnès Van Zanten dans « *L'école : fabrique d'inégalités ?* » (*Réf. 22*), les dispositifs pilotes restent souvent limités à des contextes locaux et peinent à s'inscrire dans une stratégie nationale cohérente de diffusion et de valorisation de ces connaissances.

Les enseignants, qui sont les premiers acteurs de ces innovations, manquent de temps et de ressources pour développer et partager leurs pratiques. Comme le rappelle Philippe Meirieu (*Réf. 19*), l'éducation nationale ne dispose pas de structures suffisamment souples pour soutenir ces initiatives, ce

qui conduit à leur isolement et, trop souvent, à leur abandon. De plus, la pression exercée par les réformes successives, souvent déconnectées du terrain, renforce la distance entre les acteurs de l'éducation et les décideurs.

### **Les limites des solutions existantes**

Plusieurs dispositifs ont tenté de promouvoir l'innovation pédagogique, mais leur impact est resté limité. Les expérimentations locales, souvent portées par des enseignants ou des collectifs d'établissements, peinent à s'institutionnaliser. Selon les travaux de Marie Duru-Bellat dans « *Sociologie de l'éducation* » (Réf. 5), ces initiatives restent trop souvent à l'état de projets isolés faute d'un accompagnement suffisant en termes de formation, de suivi évaluatif et de soutien financier.

Par ailleurs, l'introduction de dispositifs innovants dans le cadre des Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) n'a pas toujours permis de produire des effets significatifs à grande échelle. Jean-Paul Delahaye, dans son interview « *Comment l'école peut réduire les inégalités ?* » (Réf. 47), pointe l'absence d'évaluation rigoureuse de ces dispositifs et leur difficulté à être reproduits dans d'autres contextes tant leurs conditions de développement sont négligées.

### **Chantier de travail**

Pour rétablir une synergie entre les innovations pédagogiques et les politiques publiques, il est nécessaire de créer un cadre favorable à l'expérimentation et à la diffusion des pratiques innovantes. Tout d'abord, il convient d'institutionnaliser des incubateurs pédagogiques à l'échelle nationale et académique, comme le propose Philippe Meirieu (Réf. 19). Ces incubateurs permettraient aux enseignants et aux chercheurs de collaborer pour développer, tester et évaluer des dispositifs pédagogiques innovants.

Ensuite, il est essentiel de mettre en place un système de suivi et d'évaluation rigoureux pour les innovations pédagogiques. Les travaux de François Dubet (Réf. 4) rappellent que ces dispositifs doivent être analysés à l'aune de leur impact sur les apprentissages des élèves et de leur capacité à réduire les inégalités. Les résultats obtenus pourraient ensuite être partagés à travers une plateforme nationale de mutualisation des pratiques pédagogiques innovantes, régulée par les acteurs de terrain.

Enfin, il est nécessaire de former les enseignants à l'innovation pédagogique. Comme le souligne Marie Duru-Bellat (Réf. 5), la formation initiale et continue doit inclure des modules permettant aux enseignants de s'approprier des outils innovants et d'adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques de leurs élèves. Des dispositifs de travail entre pairs, tels que les groupes d'analyse de pratiques ou les réseaux d'enseignants, pourraient également faciliter la diffusion des innovations.

### **Conclusion**

Le manque de synergie entre innovations pédagogiques et politiques publiques constitue un frein majeur à l'amélioration du système éducatif français. En créant des structures dédiées à l'expérimentation, en renforçant l'évaluation des dispositifs innovants et en accompagnant les enseignants dans cette démarche, il est possible de transformer ces initiatives locales en leviers puissants pour une école plus équitable et adaptée aux besoins contemporains.

\*\*\*

## Annexe n°1 : La réponse de Chat GPT

À partir de DOSSIER\_IEF\_V1.1 et en appliquant les critères du **crash-test** définis dans DEFINITION\_PROBLEMATIQUES\_RESISTANTES, voici cinq **problématiques résistantes** qui traversent le système éducatif français :

---

### 1. Inégalités sociales et ségrégation scolaire persistantes

- **Justification** : Les inégalités apparaissent dès la petite enfance (écarts de vocabulaire et d'accès aux activités culturelles) et se renforcent tout au long de la scolarité. La ségrégation scolaire amplifie ces écarts, malgré des politiques comme les ZEP ou REP, qui ont des effets limités.
- **Complexité** : Problème systémique impliquant les politiques de carte scolaire, le financement différencié, les biais implicites des enseignants et les stratégies familiales d'évitement.
- **Efforts infructueux** : Les ZEP et REP n'ont pas réussi à enrayer la ségrégation ni à stabiliser les équipes pédagogiques.
- **Chantier de travail** : Promouvoir une mixité sociale réelle, réformer la carte scolaire et repenser l'allocation des ressources éducatives.

---

### 2. Formation initiale et continue des enseignants face à l'hétérogénéité des élèves

- **Justification** : La formation des enseignants reste insuffisante pour gérer la diversité sociale et cognitive des élèves, aggravant les inégalités.
- **Complexité** : Enjeu lié à la formation initiale, continue et au soutien des enseignants sur le terrain, en particulier dans les zones difficiles.
- **Efforts infructueux** : Les dispositifs actuels de formation ne prennent pas toujours en compte les biais implicites ou les besoins spécifiques des élèves défavorisés.
- **Chantier de travail** : Former des « praticiens réflexifs » capables de différencier leur pédagogie et de gérer l'hétérogénéité avec des outils adaptés.

---

### 3. Inadéquation des pratiques d'évaluation scolaire

- **Justification** : Les pratiques d'évaluation normatives renforcent l'effet « Mathieu » (accumulation d'avantages pour les élèves déjà performants) et stigmatisent les élèves en difficulté.
- **Complexité** : Lié aux représentations implicites des enseignants, à l'absence d'évaluations formatives et à une vision utilitariste de l'orientation scolaire.
- **Efforts infructueux** : Les réformes se limitent à des ajustements sans transformation de fond de la culture de l'évaluation.
- **Chantier de travail** : Repenser les modalités d'évaluation pour valoriser les progrès individuels et les compétences transversales.

---

### 4. Déséquilibre dans l'attractivité des territoires éducatifs

- **Justification** : Les établissements des zones défavorisées manquent de ressources matérielles et humaines, ce qui accentue leur difficulté à attirer des enseignants expérimentés et des familles diversifiées.
- **Complexité** : Enjeu lié au financement, à la valorisation du travail en zones REP et à l'attractivité du métier d'enseignant.
- **Efforts infructueux** : Les incitations financières et les dispositifs de stabilisation des équipes enseignantes restent insuffisants.
- **Chantier de travail** : Revaloriser l'exercice en REP, améliorer les infrastructures et encourager les collaborations entre établissements.

---

### 5. Manque de synergie entre innovations pédagogiques et politiques publiques

- **Justification** : L'émergence d'initiatives pédagogiques innovantes (comme la remédiation ou les pédagogies actives) ne s'accompagne pas d'une stratégie de généralisation systémique.
- **Complexité** : Problème transversal impliquant enseignants, inspecteurs, chercheurs et décideurs.

- **Efforts infructueux** : Les innovations restent ponctuelles, non soutenues par des politiques cohérentes et pérennes.
- **Chantier de travail** : Créer des espaces d'expérimentation contrôlée et encourager la mutualisation des innovations pédagogiques pour les inscrire dans une dynamique systémique.

---

Ces **cinq problématiques résistantes** reflètent des enjeux structurels et nécessitent des interventions stratégiques impliquant plusieurs niveaux de la chaîne d'implémentation des politiques éducatives.

## Annexe 2 : Références bibliographiques

Ci-dessous figure une sélection de références bibliographiques majeures associées à Horst W. J. Rittel et Melvin M. Webber, incluant leurs travaux conjoints et individuels. Ces références témoignent de leur apport en matière de planification, de théorie du design, d'urbanisme et de politiques publiques. Bien que leur œuvre ne se présente pas sous la forme de nombreux ouvrages monographiques, leurs articles académiques ont marqué durablement la recherche et la pratique.

### Travaux conjoints

- **Hug, T., & Begue, B. (2025).** **Les ressources Od'ecol & veille documentaire - Dossier Od'ecol : Briser aujourd'hui la fabrique des inégalités avec le déjà-là de cette rupture.** Ce livre blanc, co-rédigé par Thierry Hug et Brian Begue du Think Tank Od'ecol, explore sur la base d'une méthode d'analyse basée sur l'IA, les enjeux de l'école française face aux inégalités sociales, au moyen d'une liste de références bibliographiques constituée de 60 vidéos. À partir d'une analyse critique des discours dominants et des données existantes, il propose des pistes de réflexion et d'action pour une transformation systémique du système éducatif. <https://www.odecol.org/parutions>
- **Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973).** "Dilemmas in a General Theory of Planning." *Policy Sciences*, 4(2), 155–169.  
Cet article fondateur introduit le concept de « wicked problems ». Les auteurs y décrivent les caractéristiques fondamentales de ces problèmes complexes et mal définis, défiant les approches de planification linéaires et déterministes.

### Horst W. J. Rittel (1930-1990)

Professeur à l'Université de Californie à Berkeley, spécialiste du design, de l'ingénierie des systèmes et de la théorie de la planification, Rittel s'est attaché à développer des approches méthodologiques pour résoudre des problèmes complexes et mal structurés, mettant particulièrement l'accent sur la nature argumentative et itérative du processus de conception.

- **Kunz, W., & Rittel, H. W. J. (1970).** *Issues as Elements of Information Systems*. Working Paper n°131, Institute of Urban and Regional Development, University of California, Berkeley. Dans ce texte, les auteurs introduisent la méthode IBIS (Issue-Based Information System), un outil conceptuel pour structurer les débats, les problèmes et les solutions potentielles dans le processus de conception.
- **Rittel, H. W. J. (1972).** "On the Planning Crisis: Systems Analysis of the First and Second Generations." *Bedriftsøkonomen*, 8, 390–396. Rittel y compare les approches traditionnelles, qu'il appelle « première génération », fondées sur l'analyse systémique classique, avec la « seconde génération » de méthodes, plus sensibles à la complexité, à la nature changeante des problèmes et à l'implication des parties prenantes.
- **Rittel, H. W. J. (1984).** "Second-Generation Design Methods." In: Cross, N. (Ed.), *Developments in Design Methodology*, John Wiley & Sons, pp. 317–327. Dans ce chapitre, Rittel présente sa vision des méthodes de conception de « seconde génération », mettant en avant l'argumentation, l'interaction et la collaboration comme éléments centraux d'une démarche de design adaptée aux problèmes complexes.
- **Rittel, H. W. J. (1988).** "The Reasoning of Designers." In: Grenander, U. (Ed.), *The Universal Subgoal Problem*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 173–193. Rittel propose ici une réflexion approfondie sur les processus cognitifs et argumentatifs mobilisés par les designers, illustrant comment la conception ne se réduit pas à une procédure linéaire, mais s'apparente davantage à un raisonnement dialogique, itératif et contextuel.

### Melvin M. Webber (1920-2006)

Urbaniste, sociologue et professeur à l'Université de Californie à Berkeley, Webber s'est intéressé aux dynamiques des villes et des systèmes de transport, ainsi qu'aux processus de planification urbaine impliquant des valeurs, des intérêts et des acteurs multiples. Ses travaux soulignent l'importance des facteurs sociaux, économiques et politiques dans l'élaboration des politiques publiques.

- **Webber, M. M. (1963).** "Order in Diversity: Community without Propinquity." In: Wingo, L. (Ed.), *Cities and Space: The Future Use of Urban Land*, Johns Hopkins Press, Baltimore, MD, pp. 23–54.  
Webber explore l'idée d'une communauté moderne non fondée sur la proximité géographique, mais sur des réseaux d'échanges d'informations, de biens et de services, anticipant ainsi les transformations de l'urbanité contemporaine.
- **Webber, M. M. (1964).** "The Urban Place and the Nonplace Urban Realm." In: Webber, M. M. et al., *Explorations into Urban Structure*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, pp. 79–153.  
Cet ouvrage collectif, auquel Webber contribue de manière significative, examine la ville comme un système complexe. Son chapitre insiste sur le caractère réticulaire de la ville et l'idée d'un « espace urbain élargi » au-delà du simple espace physique.
- **Webber, M. M. (1983).** "Comprehensive Planning and Social Responsibility: Toward an Equitable Allocation of Urban Space." In: *Urban and Regional Planning in an Age of Austerity*, Pergamon, New York, pp. 121–141.  
Webber revient sur la responsabilité sociale de la planification urbaine, considérant la dimension éthique et politique des choix d'aménagement. Il aborde les difficultés à mettre en place des politiques justes et équitables dans des contextes socio-économiques contrastés.

## Conclusion

Bien que la bibliographie ci-dessus ne soit pas exhaustive, elle représente les contributions essentielles de Horst W. J. Rittel et Melvin M. Webber, et illustre leur influence majeure sur la théorie du design, la planification urbaine, et la compréhension des « wicked problems ». Leurs travaux continuent de nourrir les débats et les réflexions contemporaines sur la complexité, la gouvernance, la participation des acteurs, et les méthodologies de conception et de mise en œuvre des politiques publiques.

## Autres travaux mentionnés

- **Begue. B., (2023)** Études des effets et des limites d'un projet international de supervision du changement en éducation : le programme d'appui au pilotage de la qualité (PAPIQ) de l'IIEP-UNESCO Dakar. Education. 2023. [⟨dumas-04795133⟩](#)
- **Begue. B., et hug.T., (2023)**, *Les effets du recours au numérique sur un dispositif d'intervention et de formation à la démarche de recherche-action de collectifs d'inspecteurs et de formateurs de l'éducation en Afrique*, in revue N°16 médiations & médiatisations <https://revue-mediations.telug.ca/index.php/Distances/article/view/305>
- **Hug T., 2004**, *recherche-action sur la remédiation par anticipation* – Académie de Nice
- **Hug T., 2008**, *Les termes de référence académiques de l'aide personnalisée* - Académie de Nice
- **Begue, B. , Amouzou-Glikpa, A., & Hug, T. (2023).** Où vont les systèmes éducatifs en Afrique ? Dossier : « La mobilisation des corps d'inspection de l'éducation en Afrique ». Éditions Monange – Cameroun [https://www.odecol.org/\\_files/ugd/0951d6\\_f3009e5d18e44b1f92eea9a3a4e5c489.pdf](https://www.odecol.org/_files/ugd/0951d6_f3009e5d18e44b1f92eea9a3a4e5c489.pdf)

\*\*\*