

L'école de demain



Repenser l'enseignement

DES SCÉNARIOS POUR AGIR



OCDE



ÉDITIONS OCDE

Centre for Educational Research and Innovation

CERI



Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT

L'école de demain

Repenser l'enseignement : Des scénarios pour agir



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux, que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Publié en anglais sous le titre :
Think Scenarios, Rethink Education

© OCDE 2006

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE rights@oecd.org ou par fax (33 1) 45 24 13 91. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées directement au Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France (contact@cfcopies.com).

Avant-propos

Dans un monde de plus en plus complexe et imprévisible, où les parties prenantes et les nouvelles attentes se multiplient, le système éducatif continue pourtant dans une large mesure d'obéir à une réflexion à court terme – pour résoudre les problèmes urgents du moment ou simplement chercher à maintenir le statu quo avec plus d'efficacité. En l'absence de vision à long terme, il est de plus en plus difficile de relever les défis de la complexité et du changement.

Tous les acteurs du secteur de l'éducation doivent donc être à même de se projeter au delà des contraintes immédiates. Les scénarios de la réflexion prospective peuvent stimuler l'étude des grands changements qui se produisent dans l'éducation et dans la société en général. Ils aident à mieux comprendre les situations futures auxquelles nous aspirons, les solutions pour y parvenir ainsi que les évolutions que nous souhaitons éviter. La réflexion prospective dans son ensemble facilite également le dialogue stratégique entre les divers acteurs, y compris entre ceux que tout oppose généralement. Il s'agit de contribuer à façonner, et non à prédire, l'avenir.

Il existe de nombreuses définitions de « scénario », et notamment celle proposée par Philip van Notten dans le chapitre 4 : « Les scénarios sont des descriptions logiques et cohérentes de situations futures hypothétiques qui reflètent des points de vue différents sur des évolutions passées, présentes et futures et qui peuvent servir de fondement à des actions ». Cependant, comme Philip van Notten et les autres auteurs de cet ouvrage le font clairement remarquer, les scénarios ne sont qu'un élément parmi d'autres d'une démarche prospective plus large, qui a pour objet d'ouvrir de nouveaux horizons, de préciser la pensée et d'éclairer la réflexion stratégique. Ces instruments et ces processus sont au cœur du présent rapport.

Cette publication a été réalisée dans le cadre du programme « L'école de demain » du Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)¹. Depuis son lancement lors d'une conférence

¹ Parmi les autres titres de la série consacrée à « L'école de demain », figurent : *Personnaliser l'enseignement* (2006) ; *Réseaux d'innovation : vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes* (2003) ; *Quel avenir pour nos écoles ?* (2001) ; *Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer* (2001) ; *Learning to Bridge the Digital Divide* (2000) ; *Les écoles innovantes* (1999).

internationale à Hiroshima dans les années 90, le programme « L'école de demain » a déjà connu deux étapes et entre aujourd'hui dans une troisième phase encore plus ambitieuse. Ce rapport présente les principaux résultats des travaux consacrés à la réflexion prospective pendant la deuxième phase. Celle-ci, qui s'articulait autour d'un petit nombre de systèmes volontaires, avait pour objet de déterminer dans quelle mesure la réflexion prospective peut mettre en lumière des questions concrètes pour les responsables et les décideurs du secteur de l'enseignement. Des démarches novatrices ont également été étudiées. La deuxième phase a été marquée par deux conférences internationales (les forums de « L'école de demain »), tenues près de Poitiers en février 2003 et à Toronto en juin 2004. Certains des chapitres de cet ouvrage sont issus des exposés présentés à Toronto, auxquels d'autres ont été ajoutés par la suite.

La première phase a permis d'élaborer plusieurs scénarios sur l'école, qui ont servi de point de référence depuis lors :

Tentative de maintien du statu quo

1. Le scénario du « maintien de systèmes scolaires bureaucratiques »

Des écoles diverses et dynamiques après une réforme radicale
(« rescolarisation »)

2. Le scénario de « l'école comme organisation apprenante ciblée »

3. Le scénario de « l'école au cœur de la collectivité »

Les systèmes mettent en place des solutions de rechange à l'école ou se dissolvent... (« déscolarisation »)

4. Le scénario de « l'extension du modèle de marché »

5. Le scénario des « réseaux d'apprenants et société en réseau »

...ou débouchent sur une crise

6. Le scénario de « l'exode des enseignants – la désintégration du système ».

Ces scénarios, ainsi qu'une analyse des tendances et une série d'études d'experts, sont présentés dans l'ouvrage *Quel avenir pour nos écoles ?* (2001). Outre les scénarios, la première phase du projet a également produit des analyses sur l'innovation, les réseaux et la place des technologies dans l'enseignement.

Nous abordons à présent une troisième étape, nettement plus ouverte, avec la participation active de nouveaux pays, et privilégiant davantage la notification et l'évaluation systématiques que lors des phases précédentes. Nous rassemblons de nouvelles données, qui pourront être utilisées dans les travaux nationaux consacrés à la réflexion prospective dans le domaine de l'éducation. A travers tous ces éléments, la troisième phase du projet sert de clé de voûte à la construction d'une base internationale de connaissances.

Au sein de l'OCDE, David Istance, analyste principal et chef du programme « L'école de demain », s'est chargé d'élaborer le présent rapport avec Henno Theisens. Riel Miller, ancien membre du CERI, a largement contribué à la seconde phase du projet ainsi qu'à ce rapport. Delphine Grandrieux et Jennifer Cannon ont préparé et mis en forme le texte en vue de sa publication, avec l'aide d'Edna Ruth Yahil (consultante). Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

Anne-Barbara Ischinger
Directeur
Direction de l'éducation

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre gratitude aux systèmes volontaires qui ont mis en œuvre les projets de la « réflexion prospective stratégique » décrits dans la seconde partie de cet ouvrage. De nombreuses personnes participent à ces programmes et il nous est impossible de les citer individuellement, c'est la raison pour laquelle nous adressons nos remerciements collectifs aux équipes et participants suivants :

Le projet *FutureSight* en Angleterre, en particulier, le *National College for School Leadership* (NCSL), l'*Innovation Unit* du *Department for Education and Skills* (DfES) ainsi que le groupe de réflexion *Demos* ;

L'équipe d'étude du ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, l'Académie des chefs d'établissements néerlandais et le Groupe KPC ;

Le programme néo-zélandais *Secondary Futures* ; et

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (Canada) et les équipes des projets « L'enseignement en tant que profession » et *Vision 2020*.

Nous aurions voulu mettre ce rapport à la disposition de ces équipes au moment où elles élaboraient leurs propres scénarios. Au lieu de cela, leurs efforts et les nôtres à l'OCDE inspireront d'autres personnes, qui mettront à profit ces méthodes pour construire leurs propres programmes au service de l'évolution de l'enseignement.

L'Ontario a généreusement accueilli le deuxième forum de « L'école de demain » à Toronto, manifestation phare de la deuxième phase du projet. Là encore, les participants sont trop nombreux pour que nous puissions les mentionner tous, mais nous souhaitons remercier Aryeh Gitterman et Denis Vaillancourt, Cheryl Carlson et Marie-France Lefort, ainsi qu'Anna Brunemeyer, Louis Lizotte et Elaine Molgat pour le travail accompli. Nous désirons tout particulièrement rendre hommage à Tony Mackay, consultant international, qui a présidé la conférence de Toronto et nous a apporté une aide constante tout au long de ce programme.

Nous profitons de l'occasion qui nous est donnée de remercier les hôtes du premier forum de « L'école de demain », organisé près de Poitiers, en

février 2003, à partir duquel nombre des résultats présentés dans cette publication se sont par la suite concrétisés. Nous souhaitons particulièrement saluer la contribution d'Olivier Cazenave, de Nathalie Ingremeau et de Béatrice Revol, ainsi que des anciens membres du projet, Keiko Momii et Cassandra Davis. Nous sommes également reconnaissants au Conseil général de la Vienne, à la région Poitou-Charentes et au parc du Futuroscope du soutien qu'ils nous ont apporté pour l'organisation de cette conférence.

Enfin, nos remerciements vont aux auteurs de chaque chapitre de cet ouvrage : Tom Bentley, Raymond Daigle, Michael Fullan, Walo Hutmacher, Jonas Svava Iversen, Riel Miller, Philip van Notten, Jay Ogilvy, Jean-Michel Saussois, Hanne Shapiro et Charles Ungerleider, ainsi qu'aux membres des équipes nationales en charge de la rédaction des chapitres de la deuxième partie.

Table des matières

Résumé	13
---------------------	----

PREMIÈRE PARTIE

CRÉER ET UTILISER DES SCÉNARIOS POUR CHANGER L'ENSEIGNEMENT

Chapitre 1. L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité par Jay Ogilvy.....	23
Mise en œuvre de la planification par scénarios	23
Déclaration d'égalité devant l'éducation.....	28
De l'agriculture de précision à l'enseignement de précision	31
Les différences qui font la différence.....	38
Chapitre 2. Réflexions sur les systèmes scolaires : acteurs et pérennité par Michael Fullan	43
Les défis du changement.....	43
Réflexions sur les systèmes scolaires.....	44
Pérennité	46
Conclusions.....	55
Chapitre 3. Scénarios, comparaisons internationales et principales variables pour l'analyse des scénarios concernant l'éducation par Jean-Michel Saussois.....	57
Scénarios canoniques	57
Les difficultés méthodologiques des comparaisons internationales.....	62
Les dimensions normatives et sociotechniques.....	64
Les quatre quadrants en tant que scénarios	68
Se déplacer d'un quadrant à l'autre – qu'est-ce qui provoque le passage d'un scénario à l'autre ?	70

Chapitre 4. Élaboration de scénarios : typologie des approches
 par Philip van Notten 75

- Qu'est-ce qu'un scénario ? 75
- Typologie des caractéristiques d'un scénario 77
- Scénarios réussis : la culture de la curiosité 93
- Pistes de réflexion : des scénarios à très long terme 95
- Conclusion 96

Chapitre 5. Études prospectives, scénarios et l'approche du « champ des possibles »
 par Riel Miller 101

- Réfléchir sérieusement sur l'avenir 101
- Scénarios fondés sur les tendances et fondés sur les préférences 107
- Les scénarios du « champ des possibles » 109

Chapitre 6. Méthodologies de réflexion prospective et options pour l'éducation
 par Jonas Svava Iversen 117

- Délimitation et cartographie 117
- Identification des questions et tendances fondamentales 119
- Élaboration des scénarios 122
- Utiliser les scénarios 127
- Conclusions – pour une utilisation plus efficace des scénarios 130

DEUXIÈME PARTIE
LA RÉFLEXION PROSPECTIVE STRATÉGIQUE

Chapitre 7. Angleterre : les scénarios au service de la formation des dirigeants scolaires 135

- Le contexte 135
- Les initiatives et leurs finalités 136
- Le processus 137
- Contenu des scénarios 138
- Utilisation des scénarios 140
- Résultats 142
- Incidences pour l'action publique 144

Chapitre 8. Pays-Bas : la réflexion prospective dans l'innovation, l'organisation de l'école et la formation des dirigeants	147
Introduction	147
La nouvelle gouvernance de l'éducation.....	148
L'élaboration d'une direction « inspirée » de l'école.....	150
Slash/21 : un modèle scolaire reconfiguré	154
Conclusion	159
Chapitre 9. Nouvelle-Zélande : le projet <i>Secondary Futures</i>	161
Conception du projet.....	162
Autres développements après la conception initiale	164
Mettre à profit les données recueillies lors des ateliers de <i>Secondary Futures</i> ...	167
Retour d'information et réflexion	170
Chapitre 10. Ontario (système anglophone) : l'avenir de « L'enseignement en tant que profession »	173
Introduction.....	173
Le contexte de la réforme.....	174
La tâche à accomplir	175
Le système de l'Ontario	176
Les objectifs des initiatives	178
La conception du processus	179
Contenu des scénarios.....	183
Résultats et avantages	184
Chapitre 11. Ontario (système francophone) : le projet <i>Vision 2020</i>	187
Introduction et contexte	187
Le contexte provincial.....	188
Les objectifs du projet.....	189
Processus et mise en œuvre.....	190
Les résultats et l'analyse	192
Les méthodes de planification et d'organisation des consultations.....	198
L'utilisation des scénarios de l'OCDE.....	199
Conclusion	202
Chapitre 12. La réflexion prospective : sa pratique et son potentiel	203
La réflexion prospective et l'éclaircissement des différences de valeurs (Charles Ungerleider)	204
Faut-il réformer ou réinventer l'école ? (Raymond Daigle).....	208
Consolider les fondements de la réflexion prospective fondée sur des données probantes (Walo Hutmacher).....	210
Diversifier les perspectives, les approches et les participants à la réflexion prospective (Hanne Shapiro).....	213
L'utilisation stratégique de la réflexion prospective : agir vers l'intérieur ou vers l'extérieur (Tom Bentley)	217

Résumé

L'évolution actuelle de l'enseignement influence profondément la vie des personnes et la société dans son ensemble pour les décennies à venir. Pourtant, le processus de décision dans le domaine de l'éducation se résume pour une large part à résoudre les problèmes urgents du moment ou à s'efforcer de maintenir le statu quo avec plus d'efficacité, plutôt que de chercher à bâtir l'avenir sur le long terme. Le recours à des scénarios prospectifs présente des perspectives extrêmement intéressantes pour corriger ce déséquilibre. Ce nouveau volume de la série consacrée au programme de l'OCDE sur « L'école de demain » allie théorie et pratique pour expliquer comment y parvenir.

1. Créer et utiliser des scénarios pour changer l'enseignement

A partir de l'observation de nombreux éléments, la première partie, qui conjugue thèses rigoureuses et leçons pratiques applicables, définit les questions essentielles et les priorités pour lesquelles la réflexion prospective peut apporter une réelle contribution dans le secteur de l'éducation.

Écoles sur mesure, équité et scénarios

Jay Ogilvy étudie les méthodes et les diverses utilisations des scénarios. Comparant les secteurs de l'éducation et de l'entreprise, il laisse entendre que, là où les hommes d'affaires auront tendance à agir, les éducateurs, qui sont confrontés à des choix stratégiques, privilégieront les discussions. L'analyse porte sur trois emplois distincts des scénarios : lancer la discussion ; susciter une réflexion véritablement innovante et visionnaire ; et sortir de l'ornière. L'auteur confronte les scénarios favorables et les scénarios négatifs et juge ces deux approches nécessaires, même si leurs objectifs et leurs emplois sont différents.

La seconde partie approfondit l'étude et illustre les points de méthode. Ogilvy estime que l'école porte encore les traces de l'époque où elle est née, alors que dominaient l'agriculture et l'industrie. Il examine les parallèles qui

peuvent être établis entre les défis auxquels sont confrontés les décideurs dans le domaine de l'éducation et ceux de « l'agriculture de précision ». Il préconise un ancrage beaucoup plus profond de l'égalité et de l'équité, des valeurs essentielles à l'ère de l'information, où l'accès aux connaissances est fondamental. Enfin, il préconise l'application plus systématique des principes du marché au secteur éducatif.

Penser en termes de système et soutenir le changement : le renforcement des capacités

Michael Fullan, éminent théoricien de l'innovation et du changement dans l'enseignement, estime que les décideurs ne doivent pas se contenter de réfléchir à l'avenir, ils doivent également imaginer comment réformer spécifiquement et profondément les systèmes éducatifs actuels. Il établit une distinction entre les *problèmes techniques*, qu'il est possible de gérer avec les connaissances actuelles, et les *enjeux de l'adaptation*, auxquels ces connaissances ne peuvent apporter de réponse. Ce sont d'après lui sur ces enjeux que les travaux prospectifs dans le domaine de l'éducation peuvent être intéressants. Il faut privilégier la « réflexion systémique », mais, pour trouver des solutions utiles dans la pratique, il convient de faire appel à des *théoriciens* des systèmes qui s'appuient sur l'expérience du terrain.

Pour progresser, il est essentiel de donner aux responsables les moyens de gérer leurs établissements de manière plus pérenne ; des responsables qui, à leur tour, en inciteront d'autres à emprunter la même voie. Fullan définit puis analyse huit éléments en faveur de la pérennité : i) un service public avec un objectif moral ; ii) la volonté de changer la situation à tous les niveaux ; iii) le renforcement latéral des capacités à travers la formation de réseaux ; iv) la responsabilisation éclairée et les nouvelles relations verticales ; v) l'apprentissage en profondeur ; vi) le double engagement en faveur des résultats à court et à long terme ; vii) la dynamisation cyclique ; et viii) l'ampleur de la portée de l'action des dirigeants.

L'évolution des valeurs et de l'offre à l'origine des scénarios sur l'éducation

Jean-Michel Saussois présente les caractéristiques principales des scénarios, considérés comme des « idéaux-types », ainsi que les étapes de leur élaboration, en étudiant d'une part, l'évolution des scénarios et leurs applications dans les entreprises, et d'autre part, leur pertinence pour le processus de décision dans l'enseignement. L'auteur laisse entendre que les

scénarios impliquent des hypothèses contraignantes, notamment lorsque l'exercice suppose des comparaisons internationales. On peut assimiler cette démarche à la volonté de faire correspondre la *carte* et le *territoire*, élaborer un scénario revenant en effet à faire office de cartographe.

Saussois définit un cadre bidimensionnel permettant d'appréhender les orientations et les avenir de l'école, au regard de l'évolution des valeurs concernant la place de l'école dans le tissu social et son rôle en termes de prestation et d'offre. La ligne des valeurs part de l'orientation sociétale de l'école pour aboutir à l'orientation individualiste des établissements, qui adaptent de plus en plus leur offre aux besoins de leurs « clients » qu'ils considèrent comme des consommateurs. Sur la ligne de l'offre, les établissements sont considérés comme des systèmes fermés ou ouverts. Les quadrants formés par le croisement de ces deux axes donnent naissance à quatre nouveaux scénarios : le scénario du « maintien » (fermé + social), celui de la « survie » (fermé + individuel), celui de la « transformation » (ouvert + social) et le scénario du « marché » (ouvert + individuel).

Typologie transversale des scénarios et de leurs utilisations

Philip van Notten définit les scénarios comme « des descriptions logiques et cohérentes de situations futures hypothétiques qui reflètent des points de vue différents sur des évolutions passées, présentes et futures et qui peuvent servir de fondement à des actions ». Nombre des études qu'il analyse portent sur d'autres secteurs, tels que l'environnement, l'énergie, les transports, les technologies et le développement régional, et sont donc précieuses pour les professionnels de l'éducation, qui peuvent méconnaître ces sujets.

Puis, dans la partie principale du chapitre, il propose et étudie une typologie des méthodes utilisant des scénarios. Elle se divise en trois macro-caractéristiques, les objectifs, la conception et le contenu, qui peuvent être décomposées en dix micro-caractéristiques. Cette typologie illustre la multiplicité des méthodes de scénarios, de leurs contextes, des manières dont elles sont employées et de leurs résultats.

Van Notten se penche sur les mécanismes organisationnels qui peuvent contribuer à améliorer l'efficacité des méthodes utilisant des scénarios, mécanismes qui font appel à une « culture de la curiosité ». Enfin, l'auteur préconise le recours à la réflexion prospective à très long terme.

L'étude du futur comme discipline et la démarche du « champ des possibles » appliquée aux scénarios

Riel Miller aborde le thème de l'étude du futur, dont l'intérêt naît de la rapidité et de la complexité des changements, et établit un certain nombre de parallèles avec l'étude de l'histoire. Il explique en quoi la recherche d'une plus grande exactitude des prévisions implique certaines difficultés, comme adopter des méthodes et des modèles de prévision qui s'appuient sur une extrapolation du passé, ou se polariser sur l'évolution probable et négliger d'autres avenir, peut-être moins plausibles mais toujours possibles, et potentiellement plus souhaitables. Le recours à des scénarios peut gommer certains des inconvénients des méthodes prédictives et constituer ainsi des outils précieux pour la réflexion stratégique.

Les scénarios qui s'appuient sur la modélisation des tendances ou sur l'approfondissement des idées – les scénarios « fondés sur les tendances » et ceux « fondés sur les préférences » – peuvent parfois comporter les mêmes limitations que les méthodes prédictives et donc gêner la réflexion « hors des sentiers battus ». Miller propose une alternative à ces scénarios : une démarche fondée sur « le champ des possibles », qui permet d'élaborer des scénarios en plusieurs étapes : déterminer ou définir l'élément clé du thème du scénario ; délimiter un champ à l'aide des principaux facteurs d'évolution de cet élément clé ; et élaborer des scénarios distincts à l'intérieur de ce champ des possibles.

Conseils aux utilisateurs pour des scénarios réussis

Dans ce chapitre, Jonas Svava Iversen se place du point de vue de l'utilisateur pour présenter diverses méthodes faisant appel à des scénarios. L'auteur définit les scénarios sous la forme de quatre phases successives et donne des indications sur la meilleure façon de les utiliser ainsi que sur les écueils éventuels :

- *La délimitation et la cartographie de l'objet d'étude* constituent une première phase essentielle, qui permet de définir l'axe central de l'étude et contribue à élaborer une structure cohérente.
- *L'identification des questions et tendances fondamentales* : l'analyse peut s'appuyer sur plusieurs domaines d'études scientifiques et sur la participation d'experts afin d'obtenir d'autres éclairages et des perspectives nouvelles.

- *L'élaboration des scénarios.* Iversen divise la partie principale de ce chapitre en cinq étapes : i) identification des éléments moteurs, ii) regroupement des tendances, iii) hiérarchisation des tendances; iv) définition de la structure des scénarios, et v) analyse des acteurs.
- *L'utilisation des scénarios :* c'est la dernière phase ; elle porte sur trois objectifs essentiels – acquérir un savoir commun, stimuler le débat public et utiliser les scénarios comme outils d'aide à la prise de décision –, et présente des observations sur les contextes dans lesquels s'inscrivent ces objectifs et sur les meilleurs moyens de les atteindre.

En conclusion, Iversen souligne qu'il est nécessaire de susciter un sentiment d'appropriation, de s'assurer que les procédures relatives aux scénarios sont claires pour tous les participants et de privilégier une démarche aussi large et fédératrice que possible.

2. La réflexion prospective stratégique

La seconde partie de l'ouvrage présente des exemples tirés d'initiatives mises en œuvre en Angleterre, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et en Ontario (Canada), au cours desquelles des scénarios ont été mis en pratique pour éclairer les programmes de réforme en cours. Pour conclure, des experts reconnus présentent leur vision de l'avenir à partir de ces initiatives.

Utiliser des scénarios pour renforcer le rôle des chefs d'établissement : le projet anglais FutureSight

Le projet anglais *FutureSight*, qui réunit de multiples partenaires et a été élaboré avec l'OCDE, vise à mettre au point des applications pratiques de la réflexion prospective afin que les chefs d'établissement puissent agir, et non plus seulement conjecturer, sur l'avenir. Cette démarche a été utilisée avec des responsables d'établissements dans des situations très variées, avec des hauts fonctionnaires, des élèves du deuxième cycle du secondaire et des hauts responsables politiques. Le chapitre décrit l'outil lui-même et la façon dont il a été élaboré et utilisé. Il s'appuie sur un cycle de quatre modules, qui permet :

- d'explorer les principales tendances et de voir où elles pourraient mener (« pierre qui roule ») ;
- d'appréhender les scénarios sous différents angles (« éléments concrets ») ;

- d’offrir les outils permettant l’analyse et le consensus sur un scénario composite idéal (« vers un futur préféré ») ;
- de comparer les pratiques et les politiques actuelles avec le scénario idéal (« retour au présent »).

L’étude rend compte en détail des avis des participants à l’expérience *FutureSight*.

*La réflexion prospective au service de
l’innovation décentralisée aux Pays-Bas*

La théorie du gouvernement néerlandais sur le pilotage de l’éducation associe la décentralisation à une autonomie accrue des établissements scolaires, avec une influence plus forte des parties prenantes. Des plans d’action pluriannuels ont été mis en place pour chaque secteur de l’éducation ; ils permettent d’en envisager l’avenir à court terme (quatre ans) et à plus long terme (huit à dix ans). Deux initiatives sont dépeintes dans le programme de l’OCDE sur « L’école de demain ».

La première initiative porte sur le renforcement des compétences nécessaires à une vision éclairée de la direction d’établissement, à partir d’une série de manifestations consacrées à la réflexion prospective organisées par l’Académie des chefs d’établissements néerlandais. Des scénarios analogues à ceux imaginés en Ontario (chapitre 10) ont été employés avec divers groupes de chefs d’établissement afin de stimuler la pensée créative et d’aborder des questions fondamentales sur l’école : Pourquoi faut-il apprendre ? Que faut-il apprendre ? Où et comment apprendre ? Comment organiser l’apprentissage ? Comment soutenir l’apprentissage à l’avenir ? Le second projet, qui porte sur un exemple d’innovation radicale, *Slash/21*, s’inspire d’une conception particulière de l’avenir reposant sur deux principes de base : le développement de la société du savoir et la montée de l’individualisation.

*Repenser l’école à l’échelle du
système : le projet néo-zélandais
Secondary Futures*

Le projet néo-zélandais *Secondary Futures* vise à définir un nouveau cadre pour l’enseignement secondaire grâce aux éléments suivants : créer un espace de réflexion sur l’avenir ; offrir des outils pour alimenter la réflexion sur l’avenir ; confronter les évolutions possibles de la société néo-zélandaise ; informer sur les moyens d’améliorer les résultats d’un plus grand nombre d’élèves ; mettre au jour les préférences de la population sur l’avenir du

système d'éducation néo-zélandais ; appuyer le changement en diffusant les informations. Ce projet s'appuie sur une démarche originale visant à garantir l'indépendance de son déroulement grâce à la nomination de quatre « gardiens » de haut niveau, issus du milieu éducatif et d'autres secteurs.

Les thèmes et les questions de fond qui ont émergé du programme ont été réunis dans une matrice qui sert de cadre au dialogue, aux recherches et à l'analyse en cours. La matrice fait également office de classeur virtuel – archive en ligne des informations recueillies au cours des manifestations consacrées à *Secondary Futures* – et de source d'inspiration afin de poursuivre la réflexion prospective.

Susciter le dialogue et se donner les moyens de réinventer « l'enseignement en tant que profession » en Ontario

Le projet intitulé « L'enseignement en tant que profession », élaboré dans le cadre du système éducatif anglophone de l'Ontario, a été mis en œuvre afin d'élaborer et d'adapter des méthodes utilisant des scénarios pour une série d'ateliers, dans un contexte difficile et peu propice au consensus. Le premier objectif du projet était donc d'utiliser des scénarios pour faciliter le dialogue sur une question essentielle de politique générale.

Le projet de l'Ontario fait appel à un cadre de planification stratégique à scénarios multiples qui définit des avenir souhaitables et les stratégies à mettre en œuvre pour les concrétiser. Ce cadre utilise des scénarios de l'OCDE qui ont été modifiés et renommés : « perfectionner le passé », « effondrement », « modèle axé sur la collectivité », « macro-modèles » et « importantes découvertes en science de la complexité ». Une multitude croissante d'experts, d'enseignants et autres parties prenantes participent à ce projet, afin de comprendre quelles conséquences les solutions possibles en matière d'école et d'apprentissage auront sur l'enseignement en tant que profession. Des scénarios privilégiés devraient voir le jour, ainsi que des stratégies concrètes en vue de poursuivre le débat et de renforcer le processus de décision.

Le « septième scénario » pour l'avenir du système éducatif francophone en Ontario : le projet Vision 2020

Le projet Vision 2020 est arrivé à point nommé, la communauté francophone de l'Ontario ayant en effet obtenu l'accès à la gestion des établissements scolaires à la fin des années 90, malgré des craintes suscitées par le risque d'assimilation et d'érosion de ses repères culturels. Le

ministère, les établissements d'enseignement en langue française et les divers partenaires du secteur éducatif ont estimé nécessaire d'évaluer les progrès réalisés, de définir les enjeux associés à la prestation d'un enseignement en français de qualité et de réfléchir à l'avenir de l'enseignement en français en Ontario.

Le recours à des scénarios pour visualiser les paramètres de l'école de demain s'est révélé propice à une réflexion sur l'avenir. En prenant pour point de départ les six scénarios de l'OCDE sur l'école de demain, ce projet a débouché sur la formulation d'un septième scénario sur l'avenir du système éducatif francophone en Ontario. Le projet Vision 2020 ne doit pas se terminer avant la fin 2006, mais il devrait conduire à l'élaboration d'un cadre opérationnel pour l'enseignement francophone en tant que système minoritaire.

Des théoriciens de renom livrent leur point de vue sur l'application et les possibilités de la réflexion prospective dans le domaine de l'éducation

Les rapporteurs du Forum de Toronto en 2004 ont été invités à définir les grands axes de la réflexion prospective dans le domaine de l'enseignement et à donner leur avis sur les systèmes volontaires qu'ils ont chacun suivis de plus près. Si leurs contributions montrent combien ils sont persuadés de l'utilité de la réflexion prospective, ils ont aussi été frappés par la difficulté et la complexité des changements dans le domaine de l'éducation.

Charles Ungerleider met particulièrement en avant des interrogations liées aux valeurs – sur la façon d'utiliser la réflexion prospective pour mieux comprendre les valeurs qui sont en jeu et les liens, y compris conflictuels, qui les sous-tendent. Raymond Daigle se demande si la plupart des réformes actuelles ne se limitent pas souvent à de simples « bricolages », de sorte que les scénarios pourraient contribuer à une redéfinition plus profonde de l'école. Walo Hutmacher souligne la nécessité de consolider les éléments de preuve utilisés pour ces méthodes, et d'employer des outils d'analyse fiables plutôt que de passer directement au débat normatif. Hanne Shapiro abonde dans le même sens et prône la diversification des participants et des méthodes de la réflexion prospective. Tom Bentley fait la distinction entre les utilisations vers l'intérieur et vers l'extérieur de la réflexion prospective stratégique. Il parle de la façon dont les scénarios peuvent encourager à penser différemment, mais souligne aussi les difficultés que cela suppose au niveau des décideurs, qui doivent disposer d'une analyse prospective fiable et pertinente, et aborder les questions qui se posent dans un cadre qui leur permette de considérer honnêtement et ouvertement leurs engagements du moment.

Première partie

Créer et utiliser des scénarios pour changer l'enseignement

Chapitre 1

L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité

par
Jay Ogilvy¹

Jay Ogilvy étudie ici l'application de la planification scénaristique à l'avenir de l'enseignement. En premier lieu, il explore les méthodes de scénarisation et les différentes utilisations qui sont faites des scénarios, en comparant les caractéristiques du milieu de l'enseignement et de celui de l'entreprise. Il illustre ensuite les points de méthode. A l'aide de méthodes spécifiques perfectionnées, l'auteur examine les parallèles qui peuvent être établis entre les défis auxquels sont confrontés les décideurs dans le domaine de l'éducation et ceux de « l'agriculture de précision ». Jay Ogilvy préconise un ancrage beaucoup plus profond de l'égalité et de l'équité, des valeurs essentielles à l'ère de l'information, où l'accès aux connaissances est fondamental. Enfin, il préconise l'application des principes du marché contre l'excès de bureaucratie, qui risque d'étouffer l'innovation dans l'enseignement.

Mise en œuvre de la planification par scénarios

Les équipes associées, dans différents pays, au programme de l'OCDE « L'école de demain » applaudissent à l'idée de recourir à des scénarios en général, et sont reconnaissantes de tout le travail effectué, du sérieux des recherches, et de la perspicacité et de l'inventivité qui président à l'élaboration des scénarios de l'OCDE/CERI. Mais chacune d'entre elles a éprouvé le besoin de les adapter plus ou moins pour les faire accepter localement. C'est là un problème qu'elles ont en commun. A *Global*

¹ Co-fondateur de *Global Business Network* et partenaire du *Monitor Group*.

Business Network (GBN), nous avons l'habitude de dire : « les scénarios, c'est un peu comme les histoires de sexe : celles des autres ne sont jamais aussi intéressantes que les vôtres ».

En propageant le recours aux scénarios, nous rencontrons un dilemme : si vous fournissez des scénarios tout prêts, leur adoption et leur appropriation par les intéressés peuvent poser problème ; mais si vous vous attendez à ce que chaque pays, chaque circonscription, chaque établissement scolaire élabore ses propres scénarios, vous risquez de manquer de ressources pour apporter à tous ces acteurs l'aide compétente, la recherche et le temps nécessaires pour faire le travail correctement. Il y a toutefois une solution pour sortir du dilemme. Très brièvement, il s'agit de fournir aux intéressés le « kit de base » pour élaborer leurs propres scénarios. La question qui se pose alors est celle du nombre d'éléments à inclure dans ce kit. Pour y répondre, il est utile d'examiner trois utilisations possibles des scénarios : lancer un débat stratégique ; éveiller une pensée véritablement innovante, visionnaire ; et sortir d'une ornière.

Les scénarios, des outils pour engager le débat

Un des grands avantages des scénarios est qu'ils donnent aux participants les moyens d'engager un débat poli sur l'avenir de l'enseignement. Un ensemble de différents scénarios délimite un cadre très général dans lequel les partisans – souvent passionnés – de visions très différentes peuvent s'entretenir de l'avenir de leurs enfants. Parce que les scénarios ne sont « que des histoires » et non déjà des plans en béton, ils peuvent être nourris et discutés loin de tout engagement formel. Parce qu'ils présentent des divergences, parce qu'ils ne forcent pas d'entrée de jeu le consensus, ils permettent à des points de vue très différents de s'exprimer et d'être entendus. Pour cette raison, ils sont de bons outils pour retenir l'attention de toute la collectivité, voire de toute la nation. La planification par scénarios est un jeu sans danger pour des adultes consentants et qui n'entraîne aucune violence.

Cet aspect positif de la planification par scénarios a toutefois son revers pour les professionnels de l'éducation. Là où les hommes d'affaires ont tendance à agir, les éducateurs ont tendance à discuter. Lorsqu'on se livre à un exercice de planification par scénarios dans un contexte commercial, il est souvent difficile d'amener les dirigeants d'entreprise à trouver la patience nécessaire pour élaborer des scénarios sur divers environnements possibles sans passer directement aux mesures concrètes à prendre dès le lundi suivant. Les hommes d'affaires ne veulent pas parler de ce que leur monde peut leur faire, mais plutôt de ce qu'ils peuvent faire à leur monde. Ils ne veulent pas voir les choses de l'extérieur vers l'intérieur, comme le

leur propose la planification par scénarios : ils veulent, partant de l'intérieur aller vers l'extérieur – attitude pragmatique caractéristique des chefs d'entreprise.

Ayant travaillé des deux côtés de la barrière (en politique d'éducation et en affaires), je suggère que les concepteurs de scénarios en éducation soient informés de ces tendances. Il est important d'avoir conscience de la préférence des professionnels de l'éducation pour la discussion plutôt que pour l'action. Confrontés à des choix stratégiques, ils ont tendance à demander un approfondissement des recherches, plus de délibérations, quand les hommes d'affaires choisiront d'agir immédiatement. Selon la formulation de Tom Peters, conseiller en affaires : « Préparez, tirez, visez ! ». Les professionnels de l'éducation, pour leur part, veulent viser, et viser soigneusement, avant de tirer. Ils veulent réfléchir d'abord – à juste titre – et agir plus tard, parfois si tard que l'action n'arrive jamais tout à fait.

Les scénaristes de l'éducation doivent donc faire en sorte que leurs scénarios ne deviennent pas prétextes à d'interminables échanges de vues. Ils doivent veiller à ce que leurs scénarios *servent à prendre des décisions*. A cette fin, ils doivent s'assurer que ceux qui sont capables de prendre des décisions et de les appliquer s'approprient les scénarios tout prêts qui leurs sont proposés, quels qu'ils soient. Et pour cela, l'une des meilleures méthodes consiste à entraîner les intéressés dans un exercice d'utilisation et d'amélioration des scénarios sans nécessairement les démonter pour les remonter ensuite.

D'après l'expérience de GBN, l'un des meilleurs exercices consiste à élaborer une liste d'*indicateurs avancés*. Cet exercice remplit une double fonction. D'abord, le processus de réflexion autour des indicateurs avancés pour chaque scénario nécessite une plongée dans la substance et la logique du scénario. Essayant d'imaginer les premières manifestations d'un scénario donné, les personnes engagées dans le processus se projettent nécessairement dans le monde décrit par ce scénario. Une fois engagées dans le processus, et une fois qu'elles auront elles-mêmes fourni quelques indicateurs, ces personnes seront plus susceptibles de faire leurs scénarios concernés. Alors que cette première fonction peut être le résultat indirect du processus de participation, la seconde fonction, officielle, est de produire une liste d'indicateurs avancés. Comme nous le verrons plus en détail dans la seconde partie de cet article, des indicateurs avancés du succès ou de l'échec des établissements scolaires ou des élèves sont largement préférables à des indicateurs retardés qui se manifestent quand les mesures de redressement ne servent plus à rien.

Pour résumer ce premier point de méthode concernant le recours aux scénarios : l'aspect positif, c'est que la divergence des scénarios permet aux

différents points de vue de s'exprimer ; l'aspect négatif, c'est que les professionnels de l'éducation risquent d'écouter et de parler interminablement sans jamais agir. Aussi assurez-vous que les personnes concernées *s'engagent* et se servent des scénarios pour prendre des décisions et les appliquer. A cette fin, faites les participer au processus d'élaboration des listes d'indicateurs avancés.

Les scénarios, des outils pour stimuler une réflexion nouvelle et visionnaire

Tout comme nous avons tendance à être les parents que nous avons eus, nous avons aussi tendance à enseigner comme on nous a enseigné. Il n'est pas facile d'imaginer des façons véritablement originales de faire quelque chose d'aussi profondément familier à tout le monde. Un trait aussi fondamental de l'expérience humaine est à peu près aussi sensible à l'innovation que les habitudes alimentaires ou de repos. Mais nous avons changé nos habitudes alimentaires. L'amélioration de l'alimentation a augmenté l'espérance de vie. Alors nous pouvons sûrement imaginer de meilleures façons d'enseigner.

Une partie de la difficulté tient non pas seulement à l'inertie d'habitudes bien ancrées, mais aux interconnexions systématiques entre les multiples volets de nos systèmes éducatifs. Comme les théoriciens des systèmes le répètent à l'envie : *on ne peut changer une seule chose*. Essayez de modifier un élément du système – la taille des classes, par exemple – et d'autres s'en trouvent affectés. En Californie, le gouverneur Pete Wilson, à la surprise des citoyens et des syndicats d'enseignants, a décidé de réduire la taille des classes. Quelle bonne idée ! Les jeunes enfants, nous le savions tous, ne bénéficieraient pas d'une attention assez personnalisée dans les classes à gros effectifs. Mais ce qui paraissait une bonne idée sur le moment n'avait pas fait l'objet d'une réflexion approfondie. Si des scénarios détaillés avaient été élaborés, le gouverneur aurait peut-être vu les conséquences des conséquences, à savoir que pour avoir des classes moins nombreuses, il fallait plus de classes et plus d'enseignants. Il se trouve que cette mesure s'est traduite par une forte augmentation du nombre d'enfants des quartiers défavorisés scolarisés dans des locaux de fortune et confiés à des « enseignants » non diplômés et recrutés à la hâte. Ce qui avait paru une bonne idée sur le moment risquait non de réduire mais d'accroître encore les inégalités entre les écoles des quartiers pauvres et celles des quartiers aisés.

Les scénarios, parce qu'ils sont des histoires globales et non des théories analytiques, permettent de visualiser le changement au niveau systémique. Loin d'être des utopies, des scénarios positifs peuvent décrire les interactions entre les très nombreux éléments du *système* éducatif :

enseignants, élèves, bâtiments, parents, population locale, nouvelles technologies, transition à la vie professionnelle, économie, etc. Il n'y a pas de solution miracle pour la réforme de l'enseignement, et aucune réforme n'a de chance de durer à moins d'entretenir des liens avec d'autres éléments d'un *nouveau* système sur lequel elle s'appuie. Comme de nombreux réformateurs en ont fait l'expérience : ne changez qu'un seul élément et l'ensemble du système ramènera cet élément à son état passé pour rétablir l'équilibre antérieur. Mais pour tout changer en même temps, il est nécessaire de disposer d'une vue d'ensemble, globale, telle qu'en fournit un scénario positif.

Réformer un système tout entier est une tâche si ardue qu'il est très difficile de concevoir des scénarios positifs. L'élaboration des scénarios négatifs est bien plus facile : il suffit de décrire l'échec de ce qui existe déjà. Un scénario positif doit décrire quelque chose de neuf, une réalité encore inexpérimentée. Pour cette raison même, les scénarios positifs risquent d'être rejetés parce que trop optimistes, trop utopiques. De même qu'il est difficile de prévoir les percées technologiques (qui avait besoin d'une photocopieuse avant que cette machine soit inventée ?), de même il est difficile d'imaginer à quoi ressemblerait une meilleure école. Cela étant, à moins d'être prêts à croire que nos écoles sont les meilleures que nous puissions avoir, nous devons croire que les innovations sont là, il suffit de lever le voile des habitudes et du familier. Et les scénarios sont les outils qui nous aident à imaginer des réformes globales et systémiques qui aillent au-delà des solutions miracles.

Toujours à propos des conseils méthodologiques sur l'utilisation d'indicateurs avancés pour faire entrer les participants dans des scénarios qu'ils n'ont pas conçus eux-mêmes, voici un bon indice pour élaborer des scénarios positifs d'une manière qui les rende plus acceptables : faites-les courts et schématiques, autrement dit ni longs ni détaillés. Dans son livre, Stephen Denning (2000) préconise un style minimaliste : de petits tableaux très brefs qui laissent à dessein beaucoup de choses à imaginer. Justement parce qu'il laisse beaucoup de place au lecteur ou à l'auditeur pour exercer leur imagination, ce caractère minimaliste augmente les probabilités de voir les intéressés s'approprier un scénario qu'ils auront contribué à élaborer.

Le scénario minimaliste contourne également la principale difficulté à laquelle se heurtent les scénarios positifs : de plus malins que nous ont déjà essayé d'imaginer un meilleur système éducatif et n'y sont pas parvenus. Le problème est *de taille*. L'eussions-nous résolu, nous opérerions d'ores et déjà dans ce scénario plus positif que nous cherchons à élaborer. Le fait qu'une réforme de l'enseignement *s'impose* porte en soi la preuve que nous ne disposons pas des solutions dont nous avons besoin pour aller dans le détail de ce scénario plus positif. Aussi vaut-il mieux, pour cette raison

également, que le scénario positif reste quelque peu schématique. Donnez à voir ce qui peut plaire, tout en laissant flotter un voile de mystère. Pour séduire, n'essayez pas de tout montrer.

Les scénarios, des outils pour sortir de l'ornière

S'agissant des scénarios négatifs, c'est exactement l'inverse : rassemblez toutes les valeurs de production à votre disposition pour bâtir les pires scénarios imaginables, qui fonctionnent alors à la manière du théâtre moral. Le film *The Day after Tomorrow* ne prétend pas à l'exactitude scientifique, mais les techniciens en effets spéciaux de Hollywood et leur représentation de New York sous une couche de glace ont peut-être fait plus pour que le grand public se préoccupe davantage des émissions de gaz carbonique et de l'évolution rapide du climat que tous les discours savants sur la question. Les scénarios catastrophes sont psychologiquement éprouvants. Nous n'aimons pas les scénarios catastrophes, même en imagination. Mais ils sont faciles à élaborer. Ils n'exigent pas que l'on imagine une *meilleure* façon de faire les choses ; il suffit de détruire ce qui existe. Répéter le pire en imagination peut permettre de l'éviter dans la réalité. Les scénarios négatifs dans tout leur hideux détail peuvent en quelque sorte *prévenir la catastrophe par anticipation*. Ils peuvent motiver les masses léthargiques en leur insufflant la terreur divine – ou en éveillant en eux le pire cauchemar.

Imaginer des scénarios négatifs pour l'éducation n'est pas difficile. Jonathan Kozol décrit, dans *Savage Inequalities*, des écoles si délabrées et des classes si irrécupérables que c'en est effrayant. La deuxième partie de ce chapitre sera donc consacrée à l'inégalité devant l'éducation et aux efforts qu'il faudrait déployer pour la réduire. Cette deuxième partie, quoique ne se présentant pas sous la forme d'un scénario (ce n'est pas une histoire avec un début, un milieu et une fin), n'en illustre pas moins certains des points de méthode exposés plus haut. Loin encore de présenter une solution systémique au problème de la réforme de l'enseignement, elle propose, sous la forme d'une ébauche minimaliste, une solution d'amélioration en développant une analogie entre ce que j'appelle « l'enseignement de précision » et l'agriculture dite de précision. Il ne s'agit que d'une ébauche, mais elle souligne toute l'importance des indicateurs avancés et la promesse des nouvelles technologies de l'information.

Déclaration d'égalité devant l'éducation

Il y a plus de deux siècles, l'Amérique énonçait dans sa *Déclaration d'indépendance* : « Tous les hommes sont créés égaux. » Les femmes,

malheureusement, ont dû attendre plus d'un siècle encore pour obtenir le droit de vote et certaines attendent toujours d'être pleinement respectées en tant que personnes humaines. Quant aux personnes de couleur, elles continuent de lutter contre le racisme et les handicaps qu'elles ont reçus en héritage. Il y a plus d'un siècle, l'Amérique a livré sa seule guerre civile pour mettre fin à l'esclavage. Dans les années 60, le mouvement des droits civiques, mené par des personnes comme Martin Luther King, a sacrifié encore d'autres vies pour mettre fin à la ségrégation dans nos écoles. L'idée d'une éducation « séparée mais égale » n'a pas permis de concrétiser la promesse d'égalité des droits que sont « la vie, la liberté et la recherche du bonheur ».

La noble quête du respect de la dignité de *tous* les citoyens est de nouveau mise à l'épreuve. Pour de nombreuses raisons – de l'invention de l'automobile et du développement des banlieues à la révolution de l'information et à la mondialisation du marché du travail – nous connaissons aujourd'hui une situation dans laquelle les personnes de couleur ne bénéficient pas de l'égalité des droits dont ils jouissent de par la loi dans la plupart des pays de l'OCDE. Pas plus que les pauvres des pays en développement du monde entier ne reçoivent l'instruction qui les aiderait à sortir de la pauvreté.

Que ce problème soit qualifié de crise de l'éducation en milieu urbain dans les pays avancés ou – suivant la description donnée par Manuel Castell (1998, en particulier au chapitre 2) des îlots de pauvreté observés dans le monde aussi bien développé qu'en développement dans la nouvelle économie mondiale de l'information – ou de crise des « trous noirs du capitalisme informationnel », en réalité, cette crise est davantage ressentie en tant que telle par les populations de couleur. Durant la seconde moitié du 20^e siècle, le centre de nombreuses grandes villes ayant été délaissé par les blancs, les vieilles écoles mal entretenues qui s'y trouvent n'ont plus été fréquentées que par les enfants appartenant aux minorités tandis que bon nombre des enfants d'une population majoritairement blanche était scolarisés dans les écoles, plus récentes et mieux dotées en personnel, des quartiers résidentiels périurbains. En principe, les États-Unis ont mis fin à la ségrégation en 1964 en vertu du *Civil Rights Act* et des décisions de la Cour suprême comme dans l'affaire Brown contre le Conseil de l'éducation. Mais en réalité la ségrégation existe toujours bel et bien. Les faits sont là, écrasants et irréfutables. La comparaison des résultats scolaires des enfants des quartiers défavorisés avec ceux des enfants des banlieues résidentielles révèle un écart intolérable.

Cet écart est moralement intolérable. Nous sommes tous perdants si certains d'entre nous se voient refuser les outils dont ils ont besoin pour exercer leurs droits que sont la vie, la liberté et la recherche du bonheur. Cet

écart est aussi économiquement intolérable. Ceux qui profitent des avantages de la révolution de l'information et de l'économie du savoir sont principalement ceux qui possèdent les connaissances nécessaires pour exploiter l'information dans leur propre intérêt et dans celui des autres. A l'ère de l'information, dans ce que certains appellent l'économie du savoir, nous sommes tous perdants si certains d'entre nous ne savent ni lire ni écrire. Nous sommes tous perdants si certains d'entre nous ne parviennent pas à réaliser des tâches aussi simples que déchiffrer un horaire de bus ou rédiger un chèque. Nous sommes tous perdants si certains d'entre nous ne peuvent réaliser des tâches plus complexes comme remplir des feuilles de soin pour préserver leur propre santé ou celle de leurs proches. L'iniquité devant l'éducation est le problème de tous. Nous avons tous beaucoup à gagner – ou beaucoup à perdre – tout dépend de la façon dont on s'attaque aux « inégalités sauvages » (*savage inequalities*) décrites par Jonathan Kozol. On ne peut reprocher aux parents, qu'ils soient blancs ou noirs, de migrer vers les banlieues résidentielles pour y trouver de meilleures écoles pour leurs enfants. Et on ne peut reprocher aux enfants des minorités d'être en échec scolaire dans des écoles que leurs camarades de classe ont délaissées pour de bonnes raisons. Mais on peut et on devrait attendre des citoyens des pays de l'OCDE qu'ils s'attaquent à un problème dont, s'il n'est pas résolu, nous pâtirons tous.

Nous devons nous attaquer au problème de l'iniquité devant l'éducation avec hardiesse, intelligence, et avec le courage de nos convictions. Il y a presque 40 ans, le président Lyndon Johnson déclarait la « guerre à la pauvreté ». Des institutions comme la Banque mondiale, le FMI et l'OCDE mènent cette guerre dans le monde entier. Si nous n'avons pas encore gagné cette guerre, c'est en partie parce que nous nous sommes trompés d'ennemi. Dans une économie du savoir, la seule façon de remporter une guerre contre la pauvreté, c'est de lutter contre l'ignorance. Nous pouvons finalement remporter cette guerre contre la pauvreté si, d'abord, nous remportons la bataille contre l'ignorance. Mais pour gagner la bataille contre l'ignorance, nous devons combattre les trous noirs du capitalisme informationnel dans les pays en développement et dans les ghettos urbains des pays de l'OCDE.

Comment allons-nous résoudre le problème que posent l'iniquité devant l'éducation et la ségrégation de fait ? Et quel rôle les autorités publiques centrales devraient jouer dans la mise en place d'une solution ? La première étape consiste à reconnaître la gravité du problème. La deuxième consiste à en démêler les causes et les origines. Nos écoles publiques portent les marques de leurs origines rurales et industrielles. Les écoliers ont de longues vacances d'été parce que, quand le système scolaire public a été créé, il était entendu que les élèves passaient l'été à s'occuper des animaux et à faire les moissons. La révolution industrielle aussi a laissé des traces sur nos écoles.

Dans la première moitié du 20^e siècle, notre façon d'éduquer les enfants a profondément changé. Les professionnels de l'éducation ont été fortement influencés par les méthodes de gestion scientifique qui ont permis à la révolution industrielle d'arracher tant de gens à la pauvreté. Henry Ford a instauré des méthodes de production de masse pour alimenter le marché de consommation de masse de la classe moyenne américaine qui se développait alors. Là où les artisans du 19^e siècle fabriquaient des voitures une par une et à la main pour une clientèle d'élite, Henry Ford a inventé la chaîne de montage pour produire à l'identique et en série son Modèle-T à un prix que ses propres ouvriers pouvaient payer. Les voitures étaient bon marché parce qu'elles étaient produites à des dizaines de milliers d'exemplaires. La production de masse reposait sur les économies d'échelle.

La gestion scientifique et la révolution industrielle ont été de grandes réalisations qui ont contribué à bâtir les économies des pays de l'OCDE. Il n'est pas surprenant que nos professionnels de l'éducation aient voulu façonner les écoles sur le modèle des usines. Les réformateurs sociaux du début du 20^e siècle ont réalisé des économies d'échelle en matière d'éducation en créant des écoles à plusieurs classes pour remplacer les salles de classe uniques. Les élèves étaient assis en rangs aussi rationnels et ordonnés qu'à l'usine. Au nom de l'équité, on leur dispensait les mêmes leçons en suivant une série d'étapes invariable sur le modèle des chaînes de montage (Senge, 2000). L'enseignement à l'ère industrielle suivait une mode. Les taux de diplômés de fin d'études secondaires ont doublé plusieurs fois dans les pays de l'OCDE entre 1900 et 1960.

Tel fut le progrès apporté par l'ère industrielle à la salle de classe unique de l'ère agricole. Aujourd'hui, nous sommes les héritiers d'une révolution de l'information tout aussi importante que l'a été la révolution industrielle. Mais nous n'avons pas encore mis nos écoles à l'heure de cette révolution. L'industrie aujourd'hui exploite les fruits de cette révolution pour être efficace et rentable sans recourir aux économies d'échelle. Plutôt que de compter sur des marchés de consommation de masse qui réclament des quantités sans cesse croissantes du même produit, les nouvelles méthodes de fabrication utilisent des ordinateurs pour adapter les différents produits aux exigences des différents clients.

De l'agriculture de précision à l'enseignement de précision

Les industriels ne sont pas les seuls à exploiter les fruits de la révolution de l'information pour améliorer leur rendement : les agriculteurs le font aussi. Au cours des dix dernières années, les technologies de l'information ont été adoptées par l'agriculture pour donner ce que l'on appelle « l'agriculture de précision ». Les agriculteurs utilisent l'imagerie par

satellite pour schématiser le rendement intraparcellaire, des capteurs au sol pour contrôler l'humidité de la terre et des ordinateurs de bord avec système de localisation géographique par satellite pour répartir et moduler les semis, l'eau, les herbicides et les engrais mètre par mètre.

Certaines informations sont recueillies au moment de la moisson. Une moissonneuse-batteuse équipée d'un système de localisation par satellite (GPS) peut récolter et peser la moisson et enregistrer simultanément ces données à mesure qu'elle progresse à travers le champ. (Dans le domaine scolaire, les aspects correspondants seraient les résultats, les normes et l'obligation de rendre compte.) Ces informations sont ensuite exploitées la fois suivante que le champ est labouré, ensemencé, traité et amendé. Les capteurs au sol et l'imagerie par satellite recueillent également des informations sur la qualité et l'humidité du sol. Ces informations aussi peuvent être prises en compte dans l'application des semences, des herbicides et des engrais. Grâce à la connaissance des besoins de chaque mètre carré de champ, et en exploitant cette connaissance pour y répondre, l'agriculture de précision va au-delà du paradigme industriel.

Les engins actuels les plus perfectionnés transportent les différents engrais dans des réservoirs distincts jusque dans le champ ; le mélange ne se fait qu'au dernier moment, juste avant la dispersion. Pour ce faire, le fermier doit installer un récepteur GPS à bord de l'engin distribuant l'engrais de manière à connaître sa position exacte dans le champ. L'ordinateur de bord doit contenir les cartes des besoins en engrais, sur lesquelles il localise la position de l'engin chargé d'engrais grâce aux données envoyées par le récepteur GPS. L'ordinateur contrôle aussi les valves et les volets de distribution de manière à dispenser le mélange d'engrais approprié. Quand tout fonctionne bien, l'équipement distribue la quantité appropriée de chaque type de fertilisant en chaque point (*site*) du champ. D'où l'expression d'« agriculture de précision » (*site-specific-farming*) (l'équivalent en éducation est la « gestion localisée » – *site-based management*). Chaque point du champ est traité en fonction de ses besoins propres. Selon le vieux paradigme industriel, les plantes étaient produites « en masse » par distribution uniforme et homogène des éléments. Selon le nouveau paradigme, chaque point du champ est traité séparément par optimisation du mélange des éléments – ce qui manque et ce qui est dispensé – mètre par mètre. Interrogeons-nous : « Si nous sommes capables d'optimiser notre agriculture, plante par plante, pourquoi ne pourrions-nous pas utiliser la technologie pour optimiser l'enseignement, élève par élève ? ».

Il était une fois une époque à laquelle nous cultivions chaque plante et éduquions chaque enfant individuellement. Un fermier parcourant son champ pouvait traiter chaque plante différemment sur la base d'un examen

attentif des besoins de chacune. L'enseignant dans sa salle de classe unique pouvait traiter chaque élève différemment parce qu'il les connaissait tous individuellement. Puis le paradigme industriel s'est imposé, en agriculture et en éducation. L'artisanat perdit de son efficacité. Nous avons alors commencé à produire plantes et élèves en masse. L'agriculture industrielle a parfaitement réussi à augmenter le rendement agricole. La fabrication en masse des élèves sur le modèle industriel a été moins réussie. Il semble que les élèves réagissent moins bien que les plantes à des procédures standardisées. Qu'il s'agisse d'engrais ou de mathématiques, il n'y a pas de mélange ou de dose universels.

La paradigme industriel fonctionne grâce aux économies d'échelle : plus vous fabriquez de pièces à partir des mêmes éléments et en suivant les mêmes procédés, plus le coût de production unitaire baisse. Impressionnées par les économies d'échelle réalisées par l'industrie, nos écoles et nos fermes sont tombées sous l'influence du paradigme industriel. Mais voilà qu'aujourd'hui l'industrie elle-même, à notre nouvelle ère de l'information, cède devant un nouveau paradigme que certains appellent le « post-fordisme ». Utilisant des ordinateurs et des robots programmables, les usines de production en série réalisent des économies d'échelle sur des séries bien plus courtes. On appelle cela la production modulable. Les pantalons peuvent être taillés sur mesure à partir d'informations sur la taille des personnes ; un fabricant de vêtements peut modifier le mélange de colorants en amont de la chaîne de production en fonction de la couleur des vêtements que les consommateurs ont achetés tel ou tel jour dans ses magasins. Et voilà qu'aujourd'hui, même l'agriculture cède devant ce paradigme post industriel, post-fordiste, régi par l'information. L'enseignement peut-il être loin derrière ?

Pendant des décennies, l'enseignement a été géré sur la base des moyens mis en œuvre : Combien d'enseignants ? Combien d'ancienneté pour chaque enseignant ? Combien d'heures de formation continue ? Tels étaient les critères d'affectation des ressources et de distribution des récompenses. Aujourd'hui, comme dans d'autres secteurs, la santé par exemple, l'attention porte non plus sur les intrants mais sur les sorties. Dans le secteur de la santé, on entend parler de « recherche sur les résultats » ; dans celui de l'éducation, on entend parler de normes et d'obligation de rendre compte.

Ce que l'agriculture de précision apporte à notre propos c'est une description de l'exploitation des données d'évaluation du produit de sortie en temps réel : « juste avant la dispersion ». Il est important de savoir qu'une école réussit mieux qu'une autre à faire entrer ses élèves à l'université qu'ils ont choisie en premier vœu. Mais comme il serait préférable de pouvoir associer les données d'évaluation des sorties à des mesures précises et détaillées des conditions dans lesquelles ce résultat a été obtenu ! Ainsi, les

moyens mis en œuvre, les « intrants », pourraient être modulés en temps réel de manière à traiter chaque élève « singulièrement, en fonction de ses besoins propres ».

Les efforts déployés pour cultiver une terre qui n'a pas rendu (une fois que tous les nutriments en ont été extraits, ou que l'érosion a prélevé son tribut, ne laissant plus que de la poussière ou une couche d'argile imperméable) sont tout aussi infructueux. Aussi les fermiers n'attendent-ils pas que leurs champs s'épuisent. Ils bouclent la boucle de rétroaction, de l'évaluation à l'intervention, en temps réel, minute par minute, à mesure que leur moissonneuse-batteuse traverse le champ, mètre par mètre.

« Nous savons déjà que la plupart des écoles en milieu urbain ne répondent pas aux critères de résultats fixés au niveau de l'État ou de la circonscription. Les résultats des élèves nous indiquent de manière tardive, non immédiate, si les écoles dispensent ou non le type d'enseignement susceptible d'améliorer les performances des élèves. Selon les estimations, il faut entre trois à sept ans pour améliorer les résultats aux examens... Le bilan des efforts déployés pour intervenir une fois l'échec scolaire constaté montre que ces tentatives de récupération sont coûteuses et leurs effets imprévisibles. Et quand l'école a totalement échoué dans sa mission, le coût de récupération peut être élevé et le temps nécessaire encore plus long. »

Hawley-Miles laisse entendre ici que nous avons besoin d'indicateurs de performance *précurseurs* plutôt que d'indicateurs d'échec retardés. Si nous pouvons trouver de tels indicateurs précurseurs équivalents aux données collectées par les capteurs au sol et à l'imagerie par satellite, alors, nous acquerrons « la capacité d'agir *rapidement* pour apporter le *soutien* et les *changements* nécessaires dans les écoles qui produisent de l'échec ».

Gardons-nous de pousser l'analogie trop loin. Les enfants ne sont pas des légumes. Hawley-Miles nous met en garde : « L'idée de mesurer le progrès éducatif à l'aide d'indicateurs précurseurs n'a pas pour but d'entériner un programme d'enseignement, une méthode pédagogique ou un mode de gestion scolaire particuliers. » Même si nous disposions de meilleures évaluations de la réussite ou de l'échec, école par école et élève par élève, il n'est pas certain que nous sachions quoi faire de ces données. Nous en savons probablement plus long sur la culture de l'asperge dans différentes conditions que sur le développement des jeunes esprits dans différentes conditions. Du fait que l'esprit humain est infiniment plus complexe que l'artichaut, nous ne disposons pas pour le domaine de l'éducation de l'équivalent d'une formule précise d'équilibrage des

nutriments nécessaires pour que la plante atteigne sa taille maximale. Et tant mieux !

Lorsque s'est opérée la transition de l'ère agricole à l'ère industrielle, une des principales missions du système d'instruction publique – du moins aux États-Unis – était de *socialiser* les enfants d'origines diverses. Alors que des familles quittaient leur ferme pour trouver du travail en ville et que des familles immigrantes débarquaient en Amérique en provenance de différents pays, il était nécessaire de proposer à leurs enfants un tronc commun d'enseignement pour les socialiser et leur permettre de vivre ensemble l'expérience d'une citoyenneté partagée. A l'ère de l'information, le travail de socialisation est largement accompli par les médias. Les premiers signes de ce rôle des médias sont apparus lorsque les familles ont commencé à se rassembler autour du poste de radio pour écouter les premiers programmes radiodiffusés nationaux. Aujourd'hui, les médias diffusent la culture américaine partout dans le monde. Le travail de socialisation se poursuit avec même trop d'efficacité pour ceux qui voudraient protéger les cultures autochtones.

Cette évolution a cependant un aspect positif car elle montre que la mission de l'instruction publique peut changer : de la standardisation de l'ère de l'industrialisation à la personnalisation de l'ère de l'information. A l'ère de l'information, les éducateurs tout comme les fermiers ont les moyens de traiter chaque élève différemment, et les différences qui changent les choses ne sont pas seulement les écarts d'âge, de revenu et de capacité – équivalents à la hauteur des plantes et aux besoins en irrigation – *mais aussi les différences de style d'apprentissage*. Grâce aux travaux pionniers de Howard Gardner, psychologue formé à Harvard, nous disposons maintenant d'une théorie convaincante et d'un ensemble croissant d'éléments probants à l'appui de l'idée que les résultats de systèmes d'évaluation simples, comme l'échelle de mesure de l'intelligence (QI) de Binet, demandent à être complétés et nuancés par des diagnostics plus subtils concernant au moins sept formes d'intelligence différentes : langagière, musicale, logico-mathématique, spatiale, corporelle et kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle (Gardner, 1985). Les enseignants compétents ont toujours reconnu que certains élèves apprenaient mieux en écoutant, d'autres en lisant, et d'autres encore en exprimant les nouvelles idées avec leur corps. Nous disposons maintenant d'une théorie qui nous permet d'identifier et de systématiser ces différentes aptitudes.

Nous avons toutes les raisons de croire qu'à l'avenir nous disposerons d'outils d'apprentissage qui nous permettront de faire chez chaque élève un diagnostic personnalisé qui nous donnera la possibilité de mettre à sa disposition, à chaque heure de la journée, des outils d'enseignement et des préparations de leçons les mieux adaptés à ses besoins et à ses aptitudes.

Nous disposerons de logiciels ludoéducatifs interactifs qui identifieront automatiquement le style d'apprentissage de chaque joueur. Ces logiciels s'auto-adapteront non seulement au rythme d'apprentissage de l'apprenant, mais aussi à son style.

Tout l'intérêt de l'analogie établie *mutatis mutandis* avec l'agriculture de précision est de mettre en évidence le fait que nous agissons à l'heure actuelle comme si nous disposions de la formule appropriée pour cultiver les jeunes esprits et que *cette formule était universelle*. Une bonne part du discours des tenants de la normalisation en éducation pousse à une standardisation typique de l'ère industrielle. La force de l'analogie avec l'agriculture de précision est de montrer que nous avons besoin de davantage d'indicateurs avancés et d'outils d'évaluation de précision afin de pouvoir effectuer des réglages atypiques – étant entendu que nous ne disposons toujours pas d'une formule précise pour doser les « nutriments » une fois que nous disposerons de meilleurs instruments d'évaluation. [Deux publications récentes du CERI/OCDE abordent ces questions en détail : la première sur la personnalisation de l'enseignement (2006) et la seconde sur l'évaluation formative (2005)].

Un autre aspect de l'agriculture de précision apporte quelque indication des limites jusqu'où il est possible de pousser l'analogie avec l'enseignement de précision. Lorsque la technique de cartographie du rendement agricole a fait son apparition, d'aucuns ont pensé que le but était d'uniformiser le rendement par le haut. Toutefois, le coût (en argent et en conséquences environnementales) d'une telle approche risquait de l'entraîner vers un système cherchant à optimiser la récolte par rapport au profit. Il peut apparaître que certaines zones ne devraient pas être cultivées. En fait, l'agriculture de précision peut amener les agriculteurs à adopter des pratiques qui accentuent encore la variabilité du rendement. Il est alors de bon sens de chercher à *optimiser* plutôt qu'à maximiser ou à égaliser. Mais les éducateurs attachés à l'équité ne devraient pas être disposés à renoncer à une seule école ou à un seul élève.

Une fois admises ces limitations de l'analogie, c'est précisément au niveau de la distinction entre équité et égalité qu'il faut procéder à de soigneuses évaluations, grâce aux indicateurs précurseurs, pour intervenir rapidement. On peut légiférer sur « l'égalité » et affecter à chaque école le même nombre de dollars par élève. Mais en se penchant d'un peu plus près sur les différents besoins de chaque élève (éducation spécialisée, enseignement bilingue, élèves à risque, différents styles d'apprentissage adaptés aux différentes formes d'intelligence), on voit que la standardisation industrielle de « l'égalité » ne convient pas. Au lieu de la standardisation industrielle, nous avons besoin d'une compréhension plus organique des différents besoins et des moyens d'y répondre. Et pour parvenir à cette

compréhension, nous pourrions faire pire que de tirer quelques leçons de l'analogie avec l'agriculture de précision. Si les agriculteurs peuvent cultiver le maïs pied par pied en exploitant des données informationnelles pour adapter les dosages de nutriments à chaque plante, n'est-il pas grand temps que nous dispensions à nos enfants une éducation de même individualisée ?

On ne réalise pas l'équité dans l'enseignement en injectant la même quantité d'intrants dans chaque école. Une approche de l'enseignement inspirée de l'ère de l'information peut réduire l'écart en permettant de traiter chaque école et chaque élève différemment et singulièrement en fonction de leurs besoins propres. On utilise la technologie de l'information pour identifier ces besoins, puis on l'utilise pour les satisfaire en administrant différents « nutriments » à un coût abordable. Les enseignants compétents ont toujours su que chaque enfant est unique, et ils ont fait de leur mieux pour individualiser leur enseignement. Mais ils ont lutté tant bien que mal contre les classes-usines surchargées et les préparations de cours calquées sur le modèle des chaînes de montage. Pour atteindre l'équité devant l'éducation à l'ère de l'information, nous devons rompre avec le vieux modèle de production de masse d'élèves bien socialisés et identiques de l'ère industrielle. Nous devons recueillir des informations sur chaque circonscription, chaque école, chaque élève, et les utiliser pour moduler les quantités de « nutriments » – qu'il s'agisse de dollars, d'enseignants, de manuels ou d'ordinateurs – en fonction des besoins de chaque école et de chaque élève. Comme le montre l'exemple de l'agriculture de précision, il s'agit d'un rêve parfaitement abordable et réalisable à l'ère de l'information.

Nous avons déjà commencé de réunir une partie des informations nécessaires. C'est tout l'objet du courant de normalisation en éducation : trouver qui réussit bien et qui ne réussit pas. Mais ce courant de normalisation, du moins tel qu'il se présente à l'heure actuelle aux États-Unis, n'est pas en phase avec la révolution de l'information. Il est tout entier trop axé sur l'imposition de normes, comme si les pouvoirs publics fédéraux cherchaient à dire à chaque État et à chaque circonscription scolaire comment diriger leurs écoles. Les normes en matière d'éducation pourraient servir à recueillir les informations utiles au traitement différencié des écoles afin de parvenir à l'équité dans ce domaine. Mais la normalisation est devenue un outil servant à sanctionner les écoles affichant de mauvaises performances au lieu d'être utilisée comme instrument de diagnostic pour améliorer l'enseignement des élèves. Tout comme les agriculteurs ont besoin des satellites de localisation géographique observant tout le monde, nous avons besoin de quelques normes nationales servant d'outils d'évaluation. Mais cette information doit être utilisée pour différencier, pour individualiser la répartition des nutriments, pas pour imposer une solution uniforme.

Les différences qui font la différence

Si notre premier principe de réforme de l'éducation est l'équité, alors notre second principe, découlant de la différence entre l'ère industrielle et l'ère de l'information, est que l'équité nécessite des différences qui font la différence, pas une simple répartition uniforme des mêmes intrants standardisés. Un troisième élément qui devrait guider notre rénovation de l'enseignement pour l'adapter à l'ère de l'information est l'influence des forces du marché sur la répartition de précieuses ressources. Les pouvoirs publics ont là encore un rôle à jouer, mais il s'agit davantage de veiller à ce que ces forces opèrent équitablement et correctement.

En quoi l'enseignement public pourrait-il être concerné par les mécanismes du marché ? Les conseils d'établissement et l'administration centrale de la circonscription fonctionnent comme des monopoles d'État. Parents et élèves n'ont pas le choix du fournisseur, comme ce serait le cas sur un marché libre. Dans la plupart des entreprises, un directeur peut opérer des changements pour répondre aux différents besoins d'une clientèle diverse. Mais après des décennies de rudes négociations entre conseils d'établissement et syndicats d'enseignants, le système d'instruction publique, aux États-Unis du moins, est paralysé par des centaines d'accords qui interdisent aux enseignants et aux chefs d'établissement d'apporter les changements dont les élèves ont besoin. A la manière d'un mécanisme, le système d'instruction publique américain n'est pas tant cassé que bloqué : grippé par des kilomètres de codes imprimés dans des volumes rangés sur des centaines de mètres d'étagères dans chaque capitale d'État. Si nous voulons libérer l'innovation dont nous avons besoin pour préparer les élèves à vivre à l'ère de l'information, nous devons commencer par dégripper ce mécanisme.

Ne reprochons pas aux syndicats de chercher à défendre les intérêts d'enseignants sous-rémunérés. Ne rejetons pas la faute sur les conseils d'établissement, les inspectorats de l'éducation ou le personnel de ces administrations centrales déjà tant décriées. Ces gens sont pour la plupart de braves gens qui s'efforcent de faire leur travail de leur mieux. Mais le jeu est truqué de telle manière que plus vous vous donnez à fond, plus vous êtes perdant. Les enseignants sont perdants quand les règles du jeu interdisent qu'ils soient récompensés quand le travail est bien fait. Les administrateurs des établissements scolaires sont perdants quand ces mêmes règles leur interdisent la flexibilité nécessaire pour apporter des améliorations. Et la pire, c'est que les élèves sont perdants parce qu'ils restent bloqués sur les chaînes de montage d'un autre âge qui ne leur donnent pas le choix des écoles et des enseignants.

Nous devons trancher ce nœud gordien éducationnel et écrire de meilleures règles, des règles qui permettent aux élèves de gagner, et aux enseignants et aux administrateurs aussi. Comment faire ? Pour commencer, nous pouvons exploiter les informations que nous apportent les tests de connaissances normalisés et utiliser des instruments d'analyse plus subtils pour identifier les besoins de chaque élève, de chaque école et de chaque circonscription scolaire. Ensuite, nous pouvons donner à chaque école les moyens de se procurer les fournitures, les compétences, le personnel dont elle a besoin pour répondre aux besoins de ses élèves. Parce que les informations ainsi rassemblées montreront que certains élèves ont des besoins particuliers, des fonds spéciaux seront alloués aux écoles pour y répondre. Enfin, nous pouvons donner aux élèves et aux parents la possibilité de choisir l'école et les enseignants qui correspondent le mieux à leurs besoins. Le financement ira dans le sens du choix des élèves. Les écoles choisies par un nombre inhabituel d'élèves avec des besoins particuliers recevront des budgets en proportion. Ces budgets pourront servir à relever le salaire de ces enseignants particulièrement doués et héroïques qui réussissent avec les élèves à risque.

Un tel système permettra aux mécanismes du marché d'affecter les précieuses ressources bien plus équitablement que le système en place à l'heure actuelle. Les forces du marché récompenseront les résultats – plutôt que les apports. Notre système actuel récompense les apports – ancienneté, études suivies, titres et diplômes – plutôt que l'efficacité prouvée sur le terrain scolaire. Le génie du marché est justement de traiter les informations : informations sur les besoins et les préférences que le monopole peut se permettre d'ignorer.

Certes, le marché a ses limitations. Nous avons appris à ne pas tout privatiser. Les forces du marché ont tendance à créer des gagnants et des perdants. Partout où le service public a une mission sociale à remplir (les systèmes de communication, la sécurité nationale, la santé, *et l'éducation*), les pouvoirs publics ont un rôle à jouer pour corriger les imperfections du marché. Mais le fait qu'un tel rôle persiste ne devrait pas nous tromper au point de croire que l'exercice d'un monopole éducatif planifié au niveau central vaut mieux que celui des forces du marché sous la supervision des pouvoirs publics. Nous devrions être prêts à rémunérer les bons enseignants beaucoup mieux que nous ne le faisons aujourd'hui. Les bons enseignants méritent d'être récompensés comme les autres professionnels qualifiés. Mais nous ne pourrons pas libérer les fonds nécessaires pour rémunérer ces bons enseignants tant que nous n'aurons pas tranché le nœud administrativo-réglementaire qui paralyse la plupart des systèmes actuels.

Si nous devons rémunérer davantage ces enseignants qui se déclarent volontaires pour réduire l'écart entre les élèves des quartiers défavorisés et

les autres, où allons-nous trouver l'argent nécessaire ? Notre quatrième principe dit que *l'enseignement en milieu urbain est une crise nationale qu'il incombe aux pouvoirs publics nationaux de résorber*. Nos plus grandes villes sont la fierté non pas seulement de tel ou tel État ou province mais aussi du pays tout entier. Certaines sont même qualifiées de capitales mondiales (Sassen, 1991). New York et Londres sont les capitales financières du monde. Paris et Milan en sont les capitales de la mode. La baie de San Francisco est la capitale mondiale de l'Internet. Sydney et Brisbane remplissent de multiples fonctions pour toute l'Asie du sud-est. Ce serait une erreur que d'attendre des circonscriptions locales qu'elles supportent seules le coût de la réduction des écarts qui existent entre leurs établissements scolaires urbains. C'est là une tâche qui revient aux pouvoirs publics fédéraux.

Toutefois, l'éducation reste une responsabilité locale, car les jeunes enfants ont besoin de dormir dans leur propre lit la nuit, près de leurs parents qui travaillent localement. A la différence des produits manufacturés qui peuvent circuler dans le monde entier, de chez des producteurs à bas coûts jusqu'au panier du consommateur, les écoles sont aussi géographiquement enracinées dans le sol que les pieds de maïs. Les enfants devraient fréquenter une école proche de chez eux. Comme les bons gestionnaires des entreprises prospères, les conseils locaux d'établissement devraient avoir un pouvoir de décision sur l'affectation des précieuses ressources. Les réformes dont nous avons besoin ne se présenteront pas sous la forme d'un plan à l'emporte-pièce appliqué à tous les États, à toutes les provinces et à toutes les circonscriptions scolaires. Bien au contraire, en introduisant les forces du marché dans le système, nous permettons aux différentes circonscriptions scolaires de se procurer les ressources nécessaires pour répondre aux différents besoins des élèves qu'elles connaissent mieux que quiconque. Mais on ne peut envoyer personne au marché sans argent en s'attendant à ce que les mécanismes du marché opèrent équitablement.

A la façon dont le système des États-Unis fonctionne à l'heure actuelle, les circonscriptions scolaires urbaines sont désavantagées et un certain nombre d'États ont déclaré leur système de financement de l'éducation anticonstitutionnel parce qu'il manque à la promesse constitutionnelle d'équité de l'éducation. Nous devons réparer ce tort, mais pas en retirant de l'argent aux uns pour le donner aux autres. Livrés à leurs propres moyens, les différents États ne pourraient parvenir à l'équité qu'en procédant à une redistribution des ressources : aligner sur la médiane en retirant aux favorisés pour donner aux défavorisés. Mais parce que l'équité dans l'enseignement est un problème national, pour ne pas dire mondial, les pouvoirs publics fédéraux doivent intervenir pour égaliser les chances en opérant un nivellement par le haut, c'est-à-dire en accordant des fonds

supplémentaires aux circonscriptions scolaires urbaines de façon à ce qu'elles puissent se rendre au marché avec les fonds nécessaires.

Pour résumer les principes qui nous permettront de progresser :

- Premièrement, l'équité comme égalité du droit à la vie, à la liberté et à la recherche du bonheur, ce qui, à l'ère de l'information, exige que l'on mette fin à l'ignorance.
- Deuxièmement, à l'ère de l'information, l'équité exige des *différences qui fassent la différence*, pas une simple distribution uniforme des mêmes intrants standardisés.
- Troisièmement, les mécanismes du marché doivent venir compléter la bureaucratie émanant du centre quand il s'agit d'affecter les ressources en fonction des besoins locaux.
- Quatrièmement, si l'éducation est une responsabilité locale, les pouvoirs publics centraux ont un rôle à jouer pour veiller à ce que les circonscriptions scolaires urbaines disposent des fonds nécessaires pour s'aligner par le haut.

Mettre ces principes en action n'est pas une mince affaire. Cela demande de la poigne au niveau central et de l'appui au niveau local. Nous avons tous (élèves, enseignants, administrateurs scolaires, parents et employeurs) quelque chose à y gagner si nous parvenons à sortir de l'impasse dans laquelle nous ont conduits nos modèles agricoles et industriels de l'éducation et reconnaissons que nous sommes maintenant entrés dans l'ère de l'information et que notre économie est une économie du savoir.

Références

Castells, M. (1998), *The Information Age, Vol. III: End of Millennium*, Blackwell Publishers, Cambridge University Press, Cambridge.

Clark, R.L. (1997), « Practices and Potential: Assessing an Agricultural Revolution in Progress », University of Georgia.

- Denning, S. (2000), *The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-Era Organizations*, Butterworth Heinemann, Boston.
- Gardner, H. (1985), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1999), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York.
- Hawley-Miles, K. (2001), « What “Equity” Means for Urban District Design », Annenberg Task Force on the Future of Urban Districts, The Annenberg Institute for School Reform.
- Kozol, J. (1991), *Savage Inequalities*, Crown Publishers, New York.
- OCDE (2005), *L'évaluation formative – Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Personnaliser l'enseignement – L'école de demain*, OCDE, Paris.
- Sassen, S. (1991), *The Global City*, Princeton University Press.
- Senge, P. (2000), « The Industrial Age System of Education », dans P. Senge et autres, *Schools that Learn*, Doubleday, New York, pp. 27-58.

Chapitre 2

Réflexions sur les systèmes scolaires : acteurs et pérennité

par
Michael Fullan¹

Michael Fullan estime que les décideurs du secteur de l'éducation ne doivent pas se contenter de réfléchir à l'avenir, ils doivent également imaginer comment réformer spécifiquement et profondément les systèmes actuels. Il recense trois domaines d'action prioritaires : i) les défis du changement, ii) la réflexion systémique, et iii) la pérennité pour l'avenir. Pour ce dernier point, Fullan présente une série d'éléments essentiels, notamment le renforcement latéral des capacités grâce à la formation de réseaux, la responsabilisation éclairée, l'apprentissage en profondeur, le double engagement en faveur des résultats à court et à long terme, et la dynamisation cyclique. Pour progresser, l'auteur propose de faire appel à des théoriciens des systèmes ayant une approche plus pratique de la situation, et qui, à leur tour, pourraient guider d'autres responsables dans la même direction.

Les défis du changement

Ces dernières années, on a accordé une attention accrue à la réforme à large échelle du système éducatif. Un des exemples de réforme les plus ambitieux est fourni par la *National Literacy and Numeracy Strategy* (NLNS) en Angleterre. Une évaluation de la NLNS sur plusieurs années est parvenue à deux conclusions principales (Earl et autres, 2003). D'un côté, la NLNS a connu un succès énorme et impressionnant. Chez les élèves de 11 ans, le nombre de ceux qui ont appris à lire, à écrire et à compter est passé d'à peine un peu plus de 60 % en 1997 à quelque 75.5 % en 2002, ces

¹ Professeur et Doyen de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) à l'Université de Toronto, Canada.

chiffres s'entendant d'un ensemble de 20 000 écoles. D'un autre côté, les résultats ont plafonné en 2001 et sont restés à ce même niveau jusqu'à l'heure actuelle. Cet effet de plafonnement – que l'on a constaté dans d'autres projets à grande échelle portant sur des districts scolaires entiers – signifie que les stratégies génératrices des premiers résultats n'étaient pas durables au cours de la phase suivante de réformes. Il était nécessaire d'adopter une approche différente.

Heifetz et Linsky (2002) confirment cette conclusion quand ils font une distinction entre les problèmes techniques, pour lesquels il existe une base de connaissances suffisantes permettant de les résoudre (quoiqu'ils soient encore délicats) et les problèmes d'adaptation, que les connaissances actuellement disponibles ne permettent pas de résoudre. On peut définir comme suit les principales caractéristiques des défis de l'adaptation :

- La solution se situe au-delà du cadre de nos connaissances actuelles.
- L'adaptation exige un apprentissage difficile.
- Les gens qui ont un problème en sont à la fois la source et la solution.
- Les activités d'adaptation sont source de déséquilibres et réactions élusives.
- Les activités d'adaptation sont très longues à mener si on veut qu'elles soient efficaces.

Il ne fait aucun doute que le programme de l'OCDE « L'école de demain » représente un défi d'adaptation de première importance. C'est pourquoi, il exigera des approches nouvelles reposant essentiellement sur les systèmes mêmes et sur la pérennité.

Réflexions sur les systèmes scolaires

À l'évidence, les réflexions sur les systèmes scolaires sont applicables à des organisations en pleine évolution. Dans le présent chapitre, on fait valoir que si l'on veut que ces réflexions soient utiles sur le plan pratique, il faut que des responsables spécialistes de la question soient formés sur le tas. À cet égard, les réflexions sur le système scolaire n'ont malheureusement pas eu les effets escomptés. Il n'a été constaté aucun progrès réel dans la promotion véritable de réflexions en la matière depuis que Peter Senge (1990) ait le premier soulevé cette question :

Les efforts de l'homme sont également des systèmes. Ils sont enserrés par une trame invisible d'actions liées entre elles, dont les

effets réciproques ne se font pleinement sentir qu'après plusieurs années. Étant donné que nous sommes nous-mêmes partie de cette trame, il est doublement difficile de voir comment évolue l'ensemble du tissu. En revanche, nous avons tendance à nous concentrer sur des instantanés ponctuels de telle ou telle partie du système, et à nous demander pourquoi nos problèmes les plus graves ne semblent jamais être résolus. Les réflexions sur les systèmes scolaires sont un cadre conceptuel, un ensemble de connaissances et d'outils qui a été mis au point au cours des 50 dernières années dans le but de faire percevoir plus clairement l'ensemble des configurations et de nous aider à les modifier efficacement. (p. 7, souligné par moi-même)

Il faut se rappeler que la réflexion sur les systèmes scolaires est la cinquième discipline qui regroupe les quatre autres, à savoir la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la mise au point d'une vision partagée et l'apprentissage en équipe. Théoriquement, Senge (*op. cit.*, pp. 12-13) a parfaitement raison, mais ses idées ne sont pas très utiles dans la pratique :

Il s'agit d'une discipline qui regroupe toutes les disciplines, et les fusionne en un ensemble cohérent de théories et de pratiques. Elle permet d'éviter que l'on se contente de gadgets divers ou les derniers engouements en matière d'organisation. Sans une orientation systémique, on n'est guère incité à voir comment les disciplines sont liées entre elles...

Au cœur d'une organisation apprenante, on constate un changement d'optique – au lieu de nous considérer comme distincts du monde, nous nous voyons liés à ce dernier, au lieu de penser que les problèmes sont provoqués par quelqu'un ou par quelque chose d'« extérieur », nous voyons comment nos propres actions créent les problèmes que nous connaissons. Une organisation apprenante est un endroit où les gens découvrent constamment comment ils créent leur réalité et comment ils peuvent la changer. (souligné par moi-même)

Quelque valable que puisse être cet argument, il n'existe aucun programme de développement qui ait en fait formé des dirigeants pour qu'ils deviennent des spécialistes compétents et expérimentés des systèmes. Tant que ceci n'aura pas été fait, nous ne pouvons pas nous attendre à ce que l'organisation ou le système soient transformés. L'élément essentiel à cet effet est de lier la réflexion sur le système aux problèmes de la pérennité – ce terme s'entendant comme la capacité d'un système d'aborder les complexités d'une amélioration permanente correspondant aux valeurs profondes des objectifs de l'homme.

Pérennité

Théoriquement, les tâches nouvelles des dirigeants englobent la réflexion sur les systèmes et la pérennité d'une manière qui les limite pratiquement au contexte local. Pour aller de l'avant, il est indispensable de faire en sorte que les dirigeants acquièrent de l'expérience et de l'efficacité pour assurer aux organisations une plus grande pérennité.

Fullan (2004) définit les huit éléments de la pérennité :

- Service public avec un objectif moral.
- Changement de contexte à tous les niveaux.
- Renforcement latéral des capacités par le biais de réseaux.
- Responsabilisation éclairée et nouvelles relations verticales.
- Apprentissage en profondeur.
- Double engagement à court terme et à long terme.
- Dynamisation cyclique.
- Ampleur de la portée de l'action des dirigeants.

Dans le reste du présent document, je reviendrai plus longuement sur ces éléments de la pérennité.

Service public avec un objectif moral

L'objectif moral doit dépasser le cadre de l'individu et devenir une qualité de l'organisation et du système, que les collectivités s'engagent à poursuivre dans toutes leurs activités de base (Fullan, 2003b). On peut le définir de trois façons en ce qui concerne l'école : i) engagement de relever le niveau et de réduire les écarts dans les résultats scolaires ; ii) traitement respectueux des personnes sans rabaisser leurs attentes ; et iii) action en faveur de l'amélioration de l'environnement, portant notamment sur d'autres écoles du district. Les organisations ainsi que les institutions publiques doivent faire leur cet objectif si elles souhaitent réussir sur le long terme.

Changement de contexte à tous les niveaux

David Hargreaves (2003, p. 74) rappelle l'observation faite il y a 30 ans par Donald Schon, surtout connu par son travail sur les réflexions sur le système :

Nous devons... devenir des experts en matière d'apprentissage. Nous devons devenir capables non seulement de transformer nos établissements, face à des situations et des exigences en constante évolution ; nous devons investir, pour les développer, dans des institutions qui soient des « systèmes d'apprentissage », c'est-à-dire des systèmes capables de générer eux-mêmes leur propre transformation continue.

Ce n'est pas la faute de Schon si, après toutes ces années, son opinion est toujours parfaitement exacte et parfaitement inutile. Comment aborder le problème insoluble (antériorité de la poule ou de l'œuf) consistant à ouvrir la voie à la création, dans la pratique de systèmes apprenants, notamment à une époque de responsabilisation transparente ? Le présent article apporte une réponse concrète à cette question : on dispose à l'heure actuelle d'éléments plus forts prouvant que « le changement du système » est une composante essentielle de la production d'organisations apprenantes.

Modifier l'ensemble des systèmes signifie modifier le contexte total dans lequel les gens travaillent. Les chercheurs aiment faire observer que « le contexte est tout », en se référant généralement à telle innovation couronnée de succès dans une situation donnée, mais non dans une autre. Si le contexte est tout, il faut alors se préoccuper surtout de savoir comment il peut être amélioré pour le mieux. Cette tâche n'est pas aussi impossible qu'il n'y paraît mais il faudra du temps et des efforts nombreux. Ce qui est bien c'est qu'une fois que le changement contextuel est lancé, il a lui-même des pouvoirs autogénérateurs permettant d'aller de l'avant. Les contextes sont la structure et les cultures dans lesquelles une personne travaille. Dans le cas des enseignants, les contextes à triple niveau sont l'école/la communauté, le district et le système. La question fondamentale qui se pose est de savoir comment recenser les stratégies susceptibles de modifier pour le mieux les contextes qui nous touchent. À l'heure actuelle, ces contextes ont un impact neutre, voire défavorable sur ce que nous faisons.

À petite échelle, Gladwell (2000, pp. 150, 173) a déjà identifié le contexte comme un « point d'inflexion » : « la force du contexte nous dit que ce qui compte réellement ce sont les petites choses ». Si vous voulez modifier le comportement des gens, « vous devez créer une communauté autour d'eux, dans laquelle ces nouvelles idées pourraient être pratiquement applicables, exprimées et nourries ». À partir de la théorie relative à la complexité, j'ai fait valoir ailleurs que pour parvenir à modifier le système, il faut augmenter le nombre d'interactions volontaristes entre et parmi les individus, dans et à travers les trois niveaux et, à coup sûr, dans et à travers les systèmes (Fullan, 2003a).

En conséquence, le premier pas le plus important est de s'engager à modifier le contexte. Les six autres éléments de la pérennité, qui interviennent à un niveau plus pratique, s'en suivent automatiquement une fois que l'on est parvenu à cet engagement. L'engagement permet aux gens d'acquérir de nouvelles expériences, de se doter de nouvelles capacités et d'avoir une vision nouvelle de ce qui doit et peut être réalisé. Il fait sentir aux gens la force du nouveau contexte au même titre que la découverte du renforcement latéral des capacités.

Renforcement latéral des capacités par le biais de réseaux

Au cours de ces quelques dernières années, on s'est rendu compte que le renforcement latéral des capacités était une stratégie efficace d'amélioration du système scolaire. Cette constatation a connu plusieurs phases. En premier lieu, une plus grande responsabilisation a amené à se rendre compte que l'aide ou le renforcement des capacités était un élément essentiel. Par la suite, on a eu recours au renforcement vertical des capacités en faisant appel à des formateurs extérieurs à divers niveaux, dont celui du district, et on s'est enfin rendu compte que le renforcement latéral des capacités par le biais de pairs était une stratégie puissante sur le plan de l'apprentissage.

On voit se développer en Angleterre un recours systématique, inspiré par cette stratégie, à des réseaux et à des activités en collaboration, en réaction pour une part aux limitations des « prescriptions éclairées ». Nombre de ces nouvelles stratégies de réseaux sont mises au point par le *National College of Schools Leadership* (NCSL). C'est ainsi qu'un programme de dirigeants consultants fait appel à 1 000 des directeurs d'établissements primaires les plus efficaces du pays travaillant avec 4 000 autres écoles. Dans le cadre de cette seule stratégie, 25 % de tous les directeurs d'écoles du pays participent à une action d'apprentissage mutuel.

Les stratégies de développement latéral présentent un certain nombre d'avantages évidents (voir également Hargreaves, 2003). Les gens acquièrent mieux des connaissances imparties par des pairs – membres associés itinérants – s'ils disposent de suffisamment de possibilités d'échanges constants et ciblés. Le système a pour objet d'encourager, de mettre au point et de diffuser des pratiques novatrices qui « marchent » – idées nouvelles qui répondent aux défis d'adaptation tels que les définissent Heifetz et Linsky (2002) : « solutions se situant à l'extérieur de la façon actuelle de procéder ». Les qualités de chef sont développées et mobilisées en beaucoup d'endroits. Parallèlement, la motivation et l'adhésion – éléments fondamentaux de la pérennité des efforts et des engagements – sont renforcées au niveau local.

Toutefois, le renforcement latéral des capacités ne constitue pas la seule stratégie utilisée : il opère en relation avec les sept autres éléments concernant la pérennité. Selon les tenants de la notion de complexité, si le nombre des interactions volontaristes est accru et étayé grâce aux mécanismes de régulation des connaissances de qualité, les structures de l'auto-organisation (objectif souhaité) en seront améliorées. Une société qui vise de toute urgence la pérennité ne saurait se satisfaire de cette perspective. Se posent alors au moins deux problèmes. L'un a trait à la manière dont les problèmes étudiés peuvent aboutir à une enquête stricte et donner des résultats novateurs ; l'autre soulève la question de savoir de quelle manière les bonnes idées générées par les réseaux peuvent être intégrées dans la ligne d'action des organisations.

Responsabilisation éclairée et relations verticales

Pour être durables, les sociétés doivent résoudre, c'est-à-dire maintenir en « tension » dynamique, le problème du changement permanent qui permettrait de parvenir en même temps à une adhésion (et une capacité) locale à l'échelle du système et à une responsabilisation externe. Ces problèmes ne peuvent être résolus que sur le plan local :

Les solutions dépendent, au moins pour une part, des utilisateurs eux-mêmes et de leur capacité de prendre des responsabilités scolaires, en vue d'aboutir à des résultats positifs. Dans les domaines de l'apprentissage, de la santé, du travail, voire des responsabilités parentales, les résultats positifs résultent d'une combinaison d'efforts personnels et d'augmentation des ressources sociales. (Bentley et Wilsdon, 2003, p. 20)

Se pose toutefois la question de savoir ce qui motivera les gens à chercher des résultats positifs. De surcroît, comment tenir les personnes et les groupes responsables du bien public ou du bien des entreprises ? La réponse tient en un dosage des activités en collaboration et des réseaux avec ce que David Miliband, ancien ministre des Écoles en Angleterre, appelle la « responsabilisation éclairée ». Les réseaux et d'autres communautés d'apprentissage professionnelles (renforcement latéral des capacités) assurent une part de responsabilisation forte mais toutefois incomplète. En tant que telles, les communautés agissent entre elles pour résoudre certains problèmes afin d'aboutir à de meilleures pratiques, à un engagement partagé et à une responsabilisation collégiale. Les cultures en collaboration sont exigeantes quand il s'agit de résultats, et leur exigence est d'autant plus grande qu'elle est collégiale et qu'elle intervient pratiquement au quotidien.

Parallèlement, les relations verticales (État/district, district/école, etc.) doivent être renforcées non seulement sur le plan de l'aide et des ressources

mais aussi sur celui de la responsabilisation. Certaines de ces relations verticales relèveront de l'élément « apprentissage en profondeur » et de l'élément « double engagement à court terme et à long terme ». Il sera difficile de parvenir à un équilibre adéquat sur le plan de la responsabilisation verticale – trop de directives démotivent les gens et trop peu de directives peuvent aboutir à des dérives, voire pire. Pour faire face à ce problème, il faut réintroduire une stratégie, « l'autoévaluation » que l'on connaît depuis au moins 20 ans. Dans le passé, on a préconisé avec insistance l'autoévaluation comme étant une solution de remplacement de l'évaluation « par le haut ». En fait, nous devons concevoir une autoévaluation qui soit une solution allant dans les deux sens et l'appliquer. Dans une récente intervention, Miliband (2004) a préconisé :

Un cadre de responsabilisation qui accorde une importance à ce que l'on garantisse dans chaque école une autoévaluation efficace et constante, alliée à une inspection extérieure plus ciblée, liée étroitement à l'amélioration du cycle scolaire... Il faut tout d'abord travailler avec les membres du corps enseignant pour créer une série de matériels qui permettra aux écoles de procéder comme il convient à leurs propres évaluations. Dans ce cas, il faut concilier deux possibilités : un processus donnant trop de consignes et un processus ne portant que sur tel ou tel fait ponctuel. Dans les meilleures écoles, il s'agit d'un processus continu, minutieux et objectif. Deuxièmement, nous devons sans tarder formuler des propositions concernant l'inspection, qui tiennent pleinement compte de l'autoévaluation de l'école. Un des tests fondamentaux permettant de juger la qualité de l'école sera la qualité de son autoévaluation et de la manière dont elle est utilisée pour relever les niveaux. Troisièmement, les pouvoirs publics et leurs partenaires, aux niveaux local et national, devront utiliser de plus en plus les informations fournies par un plan d'autoévaluation et de développement de l'école, parallèlement à celles de l'inspection, pour faire connaître les résultats concernant l'orientation de l'aide et de l'action à mener face aux défis. (pp. 6,8)

Tous les systèmes ne sont pas dotés d'une agence officielle d'inspection, comme c'est le cas en Angleterre. On trouve cependant dans tous les systèmes une certaine forme de responsabilisation extérieure, qui doit être reconstituée de sorte à être intégrée dans l'autoévaluation. Toutefois, il est extrêmement difficile de combiner autoévaluation et évaluation extérieure, mais c'est là que réside le caractère complexe de la pérennité – pour qu'on ait une chance d'y arriver, il faut que l'ensemble du système participe à un partenariat de co-dépendance qui soit ouvert pour pouvoir aborder les problèmes au fur et à mesure qu'ils se posent.

Apprentissage en profondeur

La pérennité, telle qu'elle est définie dans le présent document, exige une continuité sur le plan de l'amélioration, de l'adaptation et de la résolution de problèmes en collaboration face aux défis complexes qui ne cessent de se poser. Comme le disent Heifetz et Linsky (2002), le travail d'adaptation « exige un apprentissage », « une expérimentation » et des « échanges oraux difficiles ». On peut dire à cet égard : « les espèces évoluent, les cultures apprennent ».

Toute société faisant fond sur des données doit répondre à trois exigences majeures : éliminer la peur ; mettre en place un système de collecte transparente des données allié à des mécanismes permettant d'agir sur ces données ; garantir que tous les niveaux du système peuvent apprendre à partir de leurs expériences. L'une des garanties de succès signalées par Deming (1986) était : « éliminer la peur ». Dans un ouvrage *Education Epidemic* (2003), Hargreaves signale :

Les pouvoirs publics doivent accorder aux écoles l'autorisation concrète d'innover et de mettre en place un climat dans lequel l'échec peut être considéré comme un élément nécessaire à la réalisation de progrès, comme c'est le cas dans le monde des affaires. En d'autres termes, les erreurs peuvent être acceptées, voire encouragées à condition qu'elles soient un moyen d'amélioration. (p. 36)

Pfeffer et Sutton (2000, pp. 109 et 124-255) consacrent un chapitre entier au thème « Lorsque la peur empêche d'agir sur la connaissance » ; dans toute les organisations qui n'ont pas réussi à concrétiser les connaissances en actes, nous constatons une atmosphère généralisée de crainte et de défiance. Fait significatif, Pfeffer et Sutton décèlent deux autres « effets pernicioeux ». L'un est que « la peur fait que l'on se centre sur le court terme au détriment du long terme ». L'autre problème est que « la peur fait que l'on met l'accent sur tel individu plutôt que sur l'ensemble des individus ». Dans une culture recourant à la punition, si je peux condamner les autres ou si les autres commettent une erreur, je m'en sors bien. Est-il besoin de dire que la fixation sur le court terme ou l'individualisme excessif ont des conséquences fatales sur le plan de la pérennité ?

Deuxièmement, les capacités et les moyens d'action sur les données sont indispensables à l'apprentissage. Ainsi, « l'évaluation à des fins d'apprentissage » est devenue un outil puissant et efficace sur le plan de l'amélioration des écoles et de l'apprentissage des élèves (voir Black et autres, 2003). Toute progression vers une utilisation plus efficace des données présente deux aspects fondamentaux : premièrement, il faut éviter des demandes excessives d'évaluation (Miliband évoque la réduction de la

charge que représentent les documents et les informations nécessaires qui distraient les écoles de leurs fonctions de base). Ensuite, il faut veiller à rassembler une série de données qualitatives et quantitatives. Dans « *Leading in a Culture of Change* », j'ai cité, à propos du renforcement des connaissances, plusieurs exemples dont le « *After Action Reviews* » de l'armée des États-Unis, où l'on trouve trois questions normalisées : qu'est-il censé arriver ? qu'est-il arrivé ? et qu'est-ce qui explique les différences ? C'est là une sorte d'apprentissage orienté vers l'avenir, c'est-à-dire vers des améliorations durables.

L'apprentissage en profondeur implique des modes de recherche en collaboration qui modifient le type d'apprentissage dans l'organisation : on passe de relations dysfonctionnelles ou inexistantes à la mise au point quotidienne d'une culture capable de résoudre des problèmes difficiles ou des problèmes d'adaptation (voir spécialement Kegan et Lahey, 2001, et Perkins, 2003). Sur le plan du développement, il devient nécessaire de former et de conseiller les dirigeants, actuels et éventuels, pour qu'ils sachent moduler la culture de l'organisation sur la voie des interactions quotidiennes, c'est-à-dire de l'apprentissage permanent.

Le « programme » à suivre à cet effet figure dans les sept langages indiqués par Kegan et Lahey à des fins de transformation (par exemple, passage du langage de la plainte à celui de l'engagement), ainsi que dans l'action directrice sur le plan du développement, évoquée par Perkins, qui représente une « interaction progressive », appelant l'échange de bonnes idées et contribuant à renforcer la cohésion du groupe. Ces nouvelles façons de travailler impliquent des changements profonds dans la culture de la plupart des organisations, d'où la nécessité de formation et de perfectionnement très élaborés et intenses.

Double engagement à court terme et à long terme

Comme pour la plupart des aspects de la pérennité, il faut rassembler des choses qui semblent s'exclure réciproquement. Il est chimérique de ne retenir que les objectifs à long terme des organisations ou de la société. Les parties prenantes et le public ne le permettraient jamais. La nouvelle réalité est que les pouvoirs publics et les organisations doivent faire état de progrès réalisés tant en ce qui concerne les priorités à court terme qu'à long terme. Notre base de connaissances est telle qu'il n'y a aucune excuse à ne pas concevoir et appliquer les stratégies qui permettent d'obtenir des résultats à court terme.

Certes, il peut se faire que des progrès à court terme soient réalisés aux dépens des objectifs à moyen et long terme (on gagne une bataille, on perd la guerre), mais ce n'est pas nécessairement le cas. Je préconise que les

organisations se fixent des objectifs et prennent des mesures pour obtenir de prompts résultats et intervenir dans des situations où le bilan est catastrophique. Parallèlement, elles doivent s'investir dans les huit éléments du renforcement de la pérennité exposés dans le présent chapitre. Avec le temps, le système devient plus fort et le nombre des problèmes graves diminue dans la mesure où ils sont contrecarrés par l'action corrective avant qu'il ne soit trop tard. Des résultats à court terme sont également nécessaires pour renforcer la confiance du public ou des parties prenantes, en vue d'investissements à plus long terme. Barber (2004) fait valoir qu'il est nécessaire de :

Créer le cercle vertueux dans lequel l'éducation publique donne des résultats, le public prend davantage confiance et est par conséquent disposé à investir par le biais de la fiscalité, et où, par conséquent, le système est capable de continuer à s'améliorer. C'est pour cette raison que la stratégie à long terme exige des résultats à court terme.

Dynamisation cyclique

« Sustain » (« maintenir » en anglais) est dérivé du mot latin *sustineo* qui signifie « se maintenir au niveau de ». Toutefois, cette définition prête à confusion car la pérennité n'est pas un phénomène linéaire. Elle est au contraire cyclique pour deux raisons fondamentales. L'une a trait à la dynamique et l'autre à des paliers périodiques où il est nécessaire de consacrer plus de temps et de réflexions en vue de la prochaine adaptation novatrice. Loehr et Schwartz (2003, pp 9-14) font valoir que c'est la « dynamique et non le temps » qui est l'élément fondamental de valorisation des hautes performances. Ils fondent leurs travaux sur quatre principes :

- *Principe 1* : un engagement total exige quatre sources d'énergie distinctes mais liées entre elles : physique, émotionnelle, mentale et spirituelle.
- *Principe 2* : étant donné que la capacité de dynamisation diminue par la suite d'une sur- ou sous-utilisation, nous devons établir un équilibre entre dépenses d'énergie et renouvellement intermittent de l'énergie.
- *Principe 3* : pour créer une capacité, nous devons pousser nos efforts au-delà de nos limites habituelles, et nous entraîner de façon aussi systématique que le font les athlètes de haut niveau.
- *Principe 4* : les exercices rituels de dynamisation positive – activités courantes très spécifiques visant à gérer l'énergie – sont un élément

fondamental de l'engagement total et de la pérennité des résultats de haut niveau.

Si nous voulons assurer la pérennité, nous devons ne pas perdre de vue les niveaux d'énergie (sur-utilisation ou sous-utilisation). Des attitudes positives en matière de collaboration seront utiles parce que a) elles nous poussent à obtenir de meilleurs résultats et b) elles évitent les effets débilissants des cultures négatives. Ce n'est pas tant le dur labeur que le travail négatif qui nous épuise. En tout état de cause, nous devons combiner un engagement total avec nos collègues et des activités moins intenses liées à la reconstitution des forces.

Une autre raison explique pourquoi la pérennité est un phénomène cyclique. Nous avons constaté dans de nombreux cas que les résultats obtenus sur le plan de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques progressent pendant une période de cinq ans, pour atteindre ensuite un palier ou marquer le pas. Ce phénomène peut être lié à du surmenage, mais ce n'est pas là vraisemblablement la principale explication. Les gens continuent à consacrer beaucoup d'énergie pour maintenir le même haut niveau de performances représenté par ce nouveau palier. Si les gens sont surmenés, les résultats déclineraient vraisemblablement.

Une explication plus vraisemblable est que la série de stratégies qui sont à l'origine des premiers succès ne sont pas celles (parce que pas assez puissantes) qui nous mèneront vers des niveaux plus élevés. Dans ces cas, nous attendons des organisations d'apprentissage les plus performantes qu'elles recherchent, assimilent, expérimentent et mettent au point des solutions meilleures. Cela prend du temps. (Soit dit en passant, une responsabilisation éclairée nous permettrait de savoir si les organisations ont entamé des processus apportant une solution au problème de la qualité même si les résultats à court terme ne font pas apparaître de progrès.) Tant que ce nouveau processus d'adaptation est en marche, nous ne devons pas nous attendre à voir les résultats progresser d'une façon linéaire, et tous les programmes d'évaluation externe exigeant « des progrès annuels » feraient fausse route.

La dynamisation cyclique est une idée nouvelle et forte. Certes, nous ne savons pas encore avec précision comment se présente ce processus en détail, mais cette notion doit devenir un élément fondamental de notre stratégie de pérennité.

L'ampleur de la portée de l'action des dirigeants

Si l'on veut orienter un système dans le sens de la pérennité, il faut qu'à tous les niveaux, la direction en soit le moteur principal. A cet égard, la

marque principale d'un grand chef qui quitte ses fonctions n'est pas l'impact qu'il a eu sur les résultats finals, mais plus particulièrement le nombre de chefs qu'il laisse derrière lui et qui sont capables d'aller encore plus avant. Cela signifie la mise en place des huit éléments de pérennité – chacun venant étayer les autres. À cet effet, nous avons besoin d'organisations dirigées par des personnes qui ont été formées pour penser à grande échelle et pour mener des actions qui touchent de grandes parties du système.

Conclusions

Nous collaborons donc avec les districts scolaires et les États pour entraîner un changement à l'échelle du système tout entier. Nous avons proposé une solution systémique en vue de résultats substantiels pour 90 % au moins des élèves dans les compétences de base telles que la littératie (Fullan, Hill et Crevola, 2006). En analysant les stratégies d'intervention pour un changement radical, j'ai constaté qu'au mieux elles entraînaient des améliorations à court terme, mais qu'elles ne permettaient pas d'établir les conditions garantissant une pérennité (Fullan, 2006). C'est à partir de l'exemple de l'Ontario que j'ai identifié les éléments assurant une pérennité.

En résumé, nous devons donner une importance nouvelle à la formation de chefs capables d'adopter une perspective du système en se fixant un objectif de pérennité. Nous pouvons d'ailleurs noter en Angleterre et dans d'autres pays un certain nombre d'avancées dans ce sens. Ces chefs à leur tour pourront former et aider d'autres chefs capables d'aller encore plus loin. L'objectif du programme de l'OCDE « L'école de demain » est d'établir des exemples actuels de changement systémique et d'en tirer les leçons.

Références

- Barber, M. (2004), « Courage and the Lost Art of Bicycle Maintenance », Department for Education and Skills, Consultants Conference, Londres.
- Bentley, T. et J. Wilsdon (2003), *The Adaptive State: Strategies for Personalising the Public Realm*, Demos, Londres.

- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall et D. William (2003), *Assessment for Learning*, Open University Press, Philadelphie.
- Deming, W.E. (1986), *Out of the Crisis* (2^e édition), MIT Cambridge, Mass.
- Earl, L. et autres (2003), *Watching and Learning 3*, Department for Education and Skills, Londres.
- Fullan, M. (2003a), *Change Forces with a Vengeance*, Routledge Falmer, Londres.
- Fullan, M. (2003b), *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks, Corwin Press, Californie/Ontario Principals Council, Toronto.
- Fullan, M. (2004), *Leadership and Sustainability*, Thousand Oaks, Corwin Press, Californie/Ontario Principals Council, Toronto.
- Fullan, M. (2006), *Beyond Turnaround Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Fullan, M., P. Hill et C. Crevola (2006), *Breakthrough*, Thousand Oaks, Corwin Press, Californie/Ontario Principals Council, Toronto.
- Gladwell, M. (2000), *Tipping Point*, Little Brown, Boston.
- Hargreaves, D. (2003), *Education Epidemic*, Demos, Londres.
- Heifetz, R. et M. Linsky (2002), *Leadership on the Line*, Harvard Business School Press, Boston.
- Kegan, R. et L. Lahey (2001), *How the Way we Talk can Change the Way we Work*, Jossey Bass, San Francisco.
- Loehr, J. et T. Schwartz (2003), *The Power of Full Engagement*, Free Press, New York.
- Miliband, D. (2004), « Personalised Learning: Building New Relationships with Schools », discours donné à la North of England Education Conference, Belfast, Irlande du Nord, 8 janvier.
- Mintzberg, H. (2004), *Managers not MBAs*, Berrett-Koehler, San Francisco.
- Perkins, D. (2003), *King Arthur's Roundtable*, Wiley, New York.
- Pfeffer, J. et R. Sutton (2000), *The Knowing-Doing Gap*, Harvard Business School Press, Boston.
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning*, Doubleday, New York.

Chapitre 3

Scénarios, comparaisons internationales et principales variables pour l'analyse des scénarios concernant l'éducation

par
Jean-Michel Saussois¹

Jean-Michel Saussois présente les caractéristiques essentielles des scénarios, considérés comme des idéaux-types, en étudiant d'une part, l'évolution des scénarios et leurs applications dans les entreprises, et d'autre part, leur pertinence pour le processus de décision dans l'enseignement. L'auteur laisse entendre que les scénarios impliquent des hypothèses contraignantes qui doivent être bien comprises, notamment lorsque l'exercice suppose des comparaisons internationales. Ce chapitre décrit un cadre bidimensionnel permettant d'appréhender les orientations et les avènements de l'école, au regard de l'évolution des valeurs relatives à la place de l'école dans le tissu social et à son rôle en termes de prestation et d'offre. Ces deux dimensions sont combinées pour créer quatre nouveaux scénarios : le maintien, la survie, la transformation et le marché. Enfin, l'auteur analyse les forces qui poussent les systèmes éducatifs à passer d'un scénario à l'autre.

Scénarios canoniques

La méthodologie des scénarios vient du secteur privé. Elle a essentiellement été développée par les grandes entreprises qui n'étaient pas satisfaites des méthodes de planification à long terme disponibles. Ces entreprises voulaient une approche moins quantitative, moins contraignante, comportant davantage d'hypothèses et allant même jusqu'à inclure les

¹ Professeur, École supérieure de commerce de Paris-École européenne des affaires (ESCP-EAP).

éclairages intuitifs. Elles voulaient envisager le long terme sous forme de descriptions d'avenirs *possibles* mais aussi d'avenirs *souhaitables*, c'est-à-dire d'avenirs se concrétisant à leur avantage.

L'approche par scénario passe généralement par plusieurs étapes spécifiques que l'on peut résumer ainsi :

- Première étape : délimiter « l'objet » à observer.
- Deuxième étape : identifier les principales variables motrices, exogènes et endogènes.
- Troisième étape : confronter ces variables au cours d'une rétro-analyse afin de repérer les « tendances lourdes » et analyser la situation réelle afin d'identifier les signaux faibles du changement et les principaux acteurs.
- Quatrième étape : définir les stratégies des principaux acteurs.
- Cinquième étape : proposer des scénarios...
- ...et à partir de ces scénarios l'étape finale consiste à proposer des plans d'action.

L'une des premières grandes entreprises qui a développé cette méthodologie des scénarios est la société Shell, compagnie pétrolière internationale, dans les années 60 soit bien avant le choc pétrolier de 1974. Shell a été l'une des premières entreprises à prendre conscience de l'importance de la dimension géopolitique. Elle voulait participer à la construction de son environnement plutôt que de devoir simplement s'adapter à celui-ci. Dans les années 80, Shell a continué à utiliser la méthodologie des scénarios. Par exemple, elle a réalisé une étude prévisionnelle sociopolitique sur l'Europe qui a permis d'identifier deux scénarios : « L'Europe en tant que forteresse médiévale » résistant au libéralisme et « L'Europe en tant que marché commun » dotée d'une structure de gouvernance liée non étroitement aux différents niveaux nationaux. Cette étude a mis en évidence une série d'hypothèses fondamentales qui ont été probabilisées afin de déterminer les stratégies concernant les possibilités de réorganisation des activités européennes de Shell. Le scénario 2, par exemple, examinait la question de savoir ce qu'il était important de faire au niveau national. Ainsi donc, la méthodologie des scénarios facilite l'anticipation et est un outil de gouvernance conçu pour agir.

Cette méthodologie est difficile d'application. La première étape consistant à délimiter l'objet de l'étude est souvent la plus difficile – à quoi doit-on s'intéresser ? Au niveau de l'entreprise ? A l'entreprise ? Au secteur industriel ? Une fois le centre d'intérêt défini, d'autres difficultés surgissent.

L'environnement, comme par exemple l'environnement pétrolier étudié par Shell, peut se présenter comme un problème « à tiroirs » ou « de poupées russes », en ce sens que chaque problème en recèle un autre de moindre importance. Chacun d'eux est partiellement indépendant de la forme de ceux qu'il contient et dans lesquels il est contenu mais est limité par elle, et la décision de s'intéresser plus particulièrement à un tiroir (ou niveau) spécifique n'est pas neutre.

Déterminer les principales forces motrices – ce qui orientera une industrie – n'est pas non plus une tâche facile. Pour reprendre l'exemple du secteur pétrolier, ces forces peuvent être la législation fiscale, le développement du réseau autoroutier, le moteur à combustion interne, les taxes sur la pollution, etc. En ce qui concerne le secteur pharmaceutique, il y a trente ans l'industrie américaine était confrontée à la grande menace des médicaments génériques fabriqués par des concurrents plus petits (menace apparue en France il y a seulement environ cinq ans). La question était alors : comment réagir face à cette menace ? L'industrie pharmaceutique américaine y est-elle préparée ? En résumé, les grandes entreprises ont fait de cette méthodologie un outil d'évaluation du futur en termes de menaces susceptibles de nuire à leurs intérêts ou de détruire ceux-ci.

Les scénarios en tant qu'idéaux-types et leur utilisation dans le secteur éducatif

Si l'élaboration de la politique de l'éducation et la prise de décisions dans les grandes entreprises s'effectuent dans des situations très différentes, certains des grands questions et problèmes auxquels il faut répondre sont les mêmes. Par exemple, le concept de « tiroirs » s'applique aussi au système éducatif : le niveau choisi compte pour beaucoup dans la discussion et l'analyse, que ce soit l'école, les réseaux d'écoles, le district scolaire, le département régional de l'éducation, le niveau national, etc. Il est difficile de déterminer sur lequel de ces niveaux se concentrer et le terme « système », source de confusion, ne facilite pas la tâche. Il faut en outre indiquer clairement si l'on s'intéresse surtout à l'enseignement primaire ou secondaire étant donné que ce ne sont pas les mêmes parties concernées et acteurs qui interviennent à ces deux niveaux.

Les scénarios du programme de l'OCDE « L'école de demain » peuvent être considérés comme des idéaux-types au sens weberien du terme, en s'inspirant des travaux du sociologue Max Weber (1904, 1946, 1947). Adoptant cette approche pour analyser la bureaucratie, Max Weber a identifié huit catégories fondamentales qui caractérisent une configuration, ou un ensemble de dimensions interdépendantes, de *l'autorité rationnelle-légale* : 1) l'organisation continue de fonctions officielles délimitées par des

règles ; 2) une sphère de compétence bien définie dans laquelle une unité exerce son autorité en tant qu'organe administratif ; 3) l'organisation des emplois obéit au principe de la hiérarchie selon lequel tout emploi est sous le contrôle et la supervision de l'emploi qui lui est supérieur et selon lequel il existe des règles pour faire appel d'une décision et exprimer ses doléances à l'échelon supérieur ; 4) les règles régissant l'exercice d'un emploi peuvent être des règles et des normes techniques – il est donc normalement vrai que seules les personnes ayant prouvé qu'elles ont la formation technique nécessaire sont qualifiées pour devenir membre du personnel administratif et remplissent les conditions nécessaires pour être nommées à un emploi officiel ; 5) c'est une question de principe que les membres du personnel administratif ne doivent absolument pas être propriétaires des moyens de production ; 6) le titulaire d'un emploi officiel ne peut en être propriétaire ; 7) les actes, décisions et règles administratifs sont formulés par écrit même lorsque la discussion orale est de règle ; 8) l'autorité légale peut être exercée sous des formes très diverses.

La définition que Weber donne de la bureaucratie *pure* est conçue pour englober toutes les formes d'organisation qui reposent sur la rationalité et non la tradition et comprend des dimensions qui pourraient caractériser une grande entreprise privée ou un ministère. Par exemple, ce type d'organisations peut se caractériser par leur recours à l'expertise (point 2) et aussi par le fait qu'elles reconnaissent que les règles et la réglementation s'imposent aux responsables comme aux employés (point 4). La bureaucratie, en ce sens, peut donc s'observer dans une certaine mesure dans le secteur privé, notamment en ce qui concerne les dimensions 2, 4 et 7. Le terme « bureaucratie » n'a pas le sens de « système public ».

Cette forme pure ne se rencontre en fait jamais dans la réalité. Tout d'abord, les membres d'une organisation se retranchent constamment derrière les règles tout en favorisant leurs propres intérêts ; la condition selon laquelle ils devraient agir dans l'intérêt de l'organisation n'est en général remplie que partiellement. Ensuite, cette forme idéale n'en est pas une lorsqu'il faut modifier rapidement les tâches de l'organisation. Mais la pureté du concept permet de révéler la nature de la réalité bureaucratique en indiquant dans quelle mesure cette réalité s'écarte de la forme idéale – règles imprécises souvent enfreintes, zones d'autonomie créées pour résister aux procédures de contrôle, soutiens extérieurs pour contrebalancer les pressions internes. Les autres formes d'organisation sont des réponses aux limites des bureaucraties, comme le manque d'adaptabilité et l'étouffement des initiatives individuelles et de la spontanéité, mais elles ne remettent généralement pas fondamentalement en cause les importantes dimensions de la bureaucratie que sont la hiérarchie, la standardisation et le contrôle.

Le point fort de la méthode des scénarios est qu'elle introduit une distanciation entre la fiction intellectuelle et les réalités complexes qui permet de mieux saisir les points communs et les différences entre les organisations « réelles » (entreprises, écoles, hôpitaux, paroisses et organismes à but non lucratif) et une représentation intellectuelle. Cette méthodologie apporte des éclairages utiles sur les diverses formes que la bureaucratie peut revêtir et sur la mesure dans laquelle elle est présente. Les scénarios du programme de l'OCDE « L'école de demain » peuvent être considérés comme étant une sorte de *méthodologie des idéaux-types* dont l'objectif est de décrire avec des mots comment le système éducatif pourrait évoluer selon différentes propositions sur des dimensions spécifiques – en faisant le raisonnement *si...alors*. Les scénarios sont des constructions sociales conçues par des individus capables de créer à partir de zéro des modèles bâtis sur les mêmes dimensions. Ils sont le produit d'une rationalisation *ex post* et leur utilité réside dans leur capacité à provoquer.

Différentes questions peuvent recevoir une réponse grâce aux scénarios. Elles peuvent être un moyen de savoir quels sont les futurs préférés ou refusés ou ceux probables ou improbables (Hutmacher, 2001). Elles peuvent contribuer à déterminer si les tendances observables se rapprochent ou s'écartent des différents scénarios (comme cela a été fait au cours des ateliers de travail du Forum « L'école de demain » organisé à Poitiers en 2003). Mais les réponses à des questions telles que « Dans quelle mesure votre système scolaire est-il proche ou éloigné de chaque scénario ? » ou « Avec quel scénario les politiques de l'éducation actuelles de votre système sont-elles le plus ou le moins compatibles ? » dépendent de la situation des personnes qui, au sein de la structure éducative, y répondent. Toute opinion particulière est un point de vue donné depuis un endroit particulier au sein de la structure : l'opinion du personnel enseignant, par exemple, diffère de celle des responsables. Par conséquent, le fait que les opinions sur les évolutions possibles de l'avenir varient peut fort bien indiquer que cette utilisation des scénarios fait plus apparaître des *courants* d'opinion qu'un consensus *général* sur l'avenir. La diversité des interprétations vient aussi de l'expérience, et de la situation, des personnes dont l'opinion sur les différents modèles est sollicitée. Piaget, il y a fort longtemps, a qualifié cette approche de « constructiviste ». Le mot « école » n'a de sens qu'à travers l'expérience et acquiert une valeur parce qu'il y a identité de vues de la collectivité sur ce mot et non parce qu'il a un sens objectif. Les différentes parties concernées ont des interprétations différentes, voire conflictuelles, qui sont le fruit de leur expérience de l'école et de leurs propres valeurs en tant qu'anciens élèves ou en tant que parents observant leurs enfants.

La richesse de la méthode des scénarios réside dans la capacité de cette dernière à faire apparaître les changements de situation et à mettre en

évidence les variables cachées et les hypothèses implicites. Prenons les scénarios de « rescolarisation » de l'OCDE. Ils intègrent une représentation implicite des formes organisationnelles fondée sur la doctrine sociologique sur l'apparition de nouveaux mécanismes de coordination et de contrôle des différents secteurs de l'économie. Selon cette doctrine, les structures organisationnelles qui sont grandes et centralisées et qui ont reposé sur des moyens de contrôle et de communication disparaissent parce qu'elles sont inefficaces. Ces structures intégrées verticalement correspondent implicitement au scénario de la bureaucratie, un autre des scénarios de l'OCDE. D'après cette doctrine, elles sont des dinosaures : inadaptées à l'évolution de l'environnement et à des demandes instables de plus en plus diverses, dont celles de l'économie fondée sur le savoir.

On manque de données pour évaluer la performance des nouvelles formes émergentes d'organisation qui sous-tendent la « rescolarisation ». L'existence de routines ne doit pas être confondue avec la « pesanteur administrative » – les théories des organisations ont montré que les routines peuvent en fait être sources d'innovations. Il faut distinguer deux types d'innovations : le premier consiste à explorer de nouvelles frontières et le second à s'efforcer constamment de créer, exploiter ou reformuler les procédures existantes. Au sein d'une organisation, ces deux dimensions de l'exploration et de l'exploitation ne se voient pas accorder le même poids, l'exploitation étant d'ordinaire plus importante que l'exploration.

Les difficultés méthodologiques des comparaisons internationales

Procéder à des comparaisons internationales fructueuses des scénarios présente aussi des difficultés méthodologiques. Certes des comparaisons sont couramment faites par des organismes internationaux (par exemple à l'occasion des enquêtes PISA sur les résultats des élèves), mais elles nécessitent en fait des hypothèses théoriques et méthodologiques contraignantes qui soulèvent des questions épineuses. Quel est l'objectif spécifique, explicite et implicite, de la comparaison internationale ? Comment rendre la dimension sociétale ? Peut-il exister une démarche « indépendante de la culture » ?

Les différentes approches des comparaisons internationales sont :

- L'approche des *faits sociétaux considérés comme universels*. Cette approche est implicite lors de la construction d'indicateurs tels que les niveaux d'instruction en termes d'alphabétisme ou de calcul. Ces indicateurs sont utiles pour comparer différents types de pays mais réduisent considérablement la complexité. Même un indicateur standard comme le niveau de l'emploi féminin couvre un très large

éventail de facteurs : pour pouvoir comparer le pays A au pays B, il est important de savoir quelles sont les voies d'accès des femmes au marché du travail, les types de services existant en matière de garde d'enfants, l'étendue de la participation de la famille et de l'aide aux mères salariées, les dispositions fiscales relatives aux frais de garde des enfants, etc.

- La seconde approche est *culturelle ou anthropologique*, et consiste à identifier les *caractéristiques uniques* qui permettent de définir une société prise dans son ensemble. Cette approche met l'accent sur les caractéristiques uniques qui « résument » un mode de relations sociales, par exemple la hiérarchie par opposition à la contractualisation. Elle facilite les comparaisons et évite que les indicateurs soient mal interprétés. Par exemple, lorsque l'on utilise des indicateurs pour comparer les politiques culturelles en France et aux États-Unis, pour ces derniers il faut prendre en compte les fondations privées qui bénéficient d'aides fiscales alors qu'en France c'est le financement public qui prédomine.
- La troisième approche peut être qualifiée d'« *institutionnelle* » et met l'accent sur *les institutions nationales inscrites dans le flot de l'Histoire*. Par exemple, l'OCDE a analysé les systèmes nationaux d'innovation. Lors de l'analyse des politiques publiques relatives à l'innovation, cette approche a montré qu'il existait une dépendance, propre à chaque pays, par rapport à la voie choisie. Quittons l'exemple de l'innovation pour revenir à l'éducation : les institutions nationales ont leur propre définition des termes « éducation » et « école » – chaque pays élabore sa propre réponse et invente son propre outil organisationnel pour atteindre des objectifs communs.

Quelles sont les conséquences de cette diversité des approches sur la méthodologie des scénarios ? La première approche est implicitement « indépendante de la culture » et implique un ensemble commun sous-jacent de relations mais avec le système éducatif lui-même considéré comme une « boîte noire ». Cette conception permet de comparer les résultats d'un système à ceux d'un autre, la difficulté étant d'identifier les indicateurs convenant à cette fin. Les différences de résultats peuvent être *expliquées* en mettant en évidence les caractéristiques culturelles (qui sont au centre de la seconde approche). Une fois la « boîte noire » ouverte, cependant, la dimension anthropologique se manifeste, ce qui signifie qu'une activité publique comme l'éducation doit alors être appréhendée en termes de valeurs et de normes. L'approche institutionnelle permet une « équifinalité » – terme désignant le fait que deux pays pourraient obtenir les

mêmes résultats en utilisant des modèles organisationnels différents – et évite l’hypothèse selon laquelle il y a « une seule meilleure » façon.

Les dimensions normatives et sociotechniques

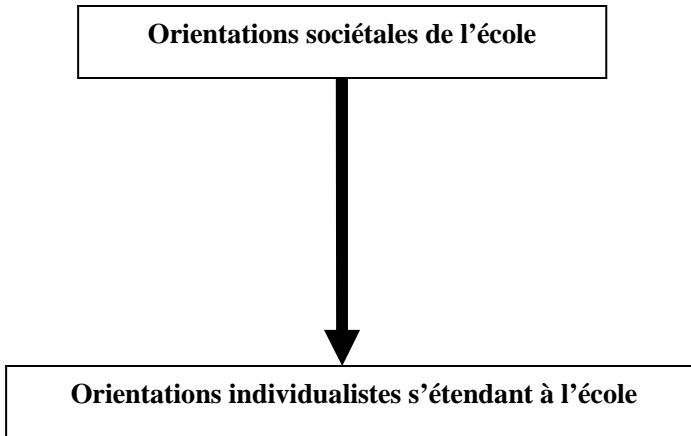
Le programme de l’OCDE « L’école de demain » utilisant les scénarios se heurte à la difficulté de faire correspondre la *carte* et le *territoire*. La carte est une transcription. Élaborer un scénario, c’est faire office de cartographe, chaque scénario étant en lui-même une carte qui donne une image de ce que le système éducatif pourrait être à l’avenir. Une carte se différencie nettement du territoire qu’elle représente, de même qu’au restaurant le menu (la transcription) n’est pas la nourriture qui nous est servie. Un des points forts de la méthode des scénarios est qu’elle peut initier un processus de commentaires émis par les utilisateurs des « cartes » à l’intention des « cartographes » qui ont conçu ces cartes, grâce auquel l’utilisateur peut contribuer à identifier les incohérences et les inexactitudes.

Il est courant de cartographier les trajectoires possibles en utilisant les espaces définis par deux dimensions transversales. Dans les paragraphes suivants, je présente ce que je considère être les deux principales dimensions avant de les combiner pour bâtir des scénarios. La première dimension correspond aux contenus normatifs et aux attentes concernant l’école et peut être désignée sous le terme « *ligne des valeurs* ». Pour reprendre la métaphore de la carte, nous dirons qu’elle court selon un axe nord-sud. L’autre dimension, « est-ouest », recouvre l’aspect sociotechnique de l’école : c’est la « *ligne de l’offre* », qui correspond à la fonction de prestation de services assurée par une (les) école(s) considérée(s) en tant que système.

La ligne des valeurs – la dimension « de l’autorité sociale à l’autorité individuelle »

Cette ligne est conçue pour réunir l’éventail des valeurs au sein desquelles l’école évolue. Le pôle Nord correspond à une forte *orientation sociétale* et le pôle Sud a une forte *orientation individualiste*. Dans la réalité, les écoles font partie d’une société située entre ces deux extrêmes. Au nord, l’éducation est orientée socialement et les écoles ont pour mission d’assurer la cohésion, l’équité et la reproduction. Au sud, l’individualisme préside à l’orientation et les écoles adaptent de plus en plus leur offre aux besoins de leurs clients qu’elles considèrent comme des consommateurs. Ces deux pôles expriment un éventail de valeurs indiquant comment les individus sont liés entre eux par des mécanismes sociaux dont les écoles font partie intégrante. Cette dimension touche essentiellement à l’autorité et à son impact sur les valeurs (graphique 3.1).

Graphique 3.1. Du nord au sud – des orientations sociétales aux orientations individualistes de l'école



Source : Auteur.

Le propre de la fonction d'enseignant est la gestion de l'autorité, ce que les sociologues désignent sous le terme « fonction de transmission » de l'éducation – comment les individus en viennent à souscrire aux valeurs et aux normes qui définissent la société, la citoyenneté et le comportement. Les écoles produisent des images du monde, à l'instar des familles et d'autres institutions stratégiques qui créent et reproduisent la société. L'enseignant transmet une image publique de l'humanité, de l'espace (de la géographie) et du temps (de l'Histoire). Comme le déclare Norbert Elias (1998) :

Sous le couvert de ce que les adultes pensent et prévoient, la relation qui se crée entre eux et les jeunes a des fonctions et des effets sur la personnalité de ces derniers qui n'étaient pas dans leur intention et dont ils ont rarement conscience.

Cela peut être considéré comme un « programme institutionnel » : un État solide et des institutions stables mettent en place le cadre de statuts sociaux bien compris par les individus. L'enseignant joue un rôle actif dans ce processus et l'école est un élément fondamental du tissu social. Les valeurs sont internalisées dans cet espace spécifique – et pendant une période de temps limitée, cruciale lorsque les enfants et les jeunes doivent être coulés dans le moule avant qu'ils aient atteint l'âge adulte.

Lorsque l'on ne s'arrête pas à la dimension proprement dite et que l'on étudie les tendances actuelles, on constate un affaiblissement de la dimension « autorité » de l'école. Cet affaiblissement se manifeste à travers le recul du programme institutionnel, c'est-à-dire un mouvement d'éloignement du pôle Nord de la dimension des valeurs, même si ce recul se produit selon des modalités différentes et à des rythmes différents dans les pays de l'OCDE. La reproduction quotidienne des normes sociales et des signes symboliques fait de plus en plus l'objet de l'attention des groupes particuliers qui prônent le droit de transmettre leurs propres valeurs à leurs enfants. Les groupes religieux sont à l'évidence une des sources de ce changement, mais aussi certaines communautés ethniques ou bien seulement des parents déçus qui veulent éduquer leurs enfants conformément à leurs propres valeurs. Ces groupes remettent en cause le monopole et la légitimité des écoles en matière de distillation des valeurs sociales, de même que l'objectivité des écoles et l'approche scientifique des enseignants.

Il existe une tendance générale à la disparition du consensus sur l'école et, parallèlement, le mariage en tant qu'institution ou les normes relatives à l'ancienneté remportent de moins en moins les suffrages : c'est l'individu qui se prend lui-même en charge sans se référer aux normes sociales véhiculées par les institutions. Pendant ce temps, les institutions se dissolvent lentement. Les écoles s'emploient à trouver comment évoluer dans l'ère culturelle du choix rationnel, c'est-à-dire au pôle Sud de la ligne des valeurs. Les individus prennent des décisions et acquièrent des connaissances à travers différents réseaux, les journaux ou la télévision ou le Web. Les opinions se forgent au cours de discussions informelles avec les parents et les amis plutôt qu'avec l'aide d'une autorité scientifique extérieure : « mon opinion vaut celle de l'enseignant ».

Cette évolution contribue à expliquer pourquoi l'éducation nationale en tant qu'institution est un concept de moins en moins compris, non seulement par les parents mais aussi par les élèves, qui s'auto-évaluent à travers leur propre subjectivité et leurs propres modes de pensée et de perception. Ce déplacement le long de l'axe des valeurs a pour conséquence de réduire l'enseignement à une simple question de compétence et non de compétence *et* d'autorité. L'enseignant devient alors un simple prestataire de services et les parents attendent de l'école qu'elle assure la prestation de services nécessaire pour répondre aux besoins de leur enfant qui – par définition et à leurs yeux – sont très spécifiques. Chaque enfant recèle un potentiel qui doit être découvert par l'enseignant. Pour les parents, c'est l'avenir de leur enfant qui importe et ils ne se préoccupent guère de savoir si les besoins correspondants sont satisfaits par le privé ou par le public tant qu'ils atteignent leurs objectifs. La relation entre les objectifs et les moyens est faible et la meilleure structure est celle qui répond le plus efficacement aux

besoins des élèves. Si le secteur privé obtient de meilleurs résultats, il sera choisi pour cette raison. Plus les sociétés se déplacent vers le sud de l'axe, moins la mise en opposition des secteurs public et privé est une question pertinente.

La ligne de l'offre – d'un système fermé à un système ouvert

Un système est une entité reconnaissable qui a différents types de ressources pour intrants et des produits et services pour extrants. C'est ce qui est représenté par l'axe ci-dessous, que l'on peut appeler la « ligne de l'offre ». Le pôle Ouest représente les services assurés dans le cadre d'une *réflexion en système fermé* et le pôle Est les services fournis de façon beaucoup plus fragmentaire dans le cadre d'une *réflexion en système ouvert* (graphique 3.2).

Graphique 3.2. D'ouest en est : d'un système de prestations fermé à un système de prestations ouvert



Source : Auteur.

Une école estimée être un *système fermé* est une école suffisamment indépendante pour que la plupart de ses services puissent être analysés par référence aux structures, modalités et moyens internes : par exemple, la gestion de l'emploi du temps des enseignants visant à optimiser leur présence sur le site, l'allocation de maigres ressources budgétaires pour réaliser des activités supplémentaires ou l'application de procédures pédagogiques de fonctionnement standards. La « compétence de base » nécessaire pour enseigner est certifiée par un diplôme universitaire, les techniques pédagogiques sont enseignées et les élèves-enseignants sont formés par des formateurs ou sur le lieu de travail. Être enseignant, ce n'est pas seulement être capable de transmettre efficacement un savoir codifié et, de fait, on parle couramment de « l'art d'enseigner ». Pour enseigner efficacement, il faut maîtriser différents types de savoirs : savoir pourquoi, savoir quoi et savoir comment. Le « savoir comment » enseigner est le plus difficile à acquérir et c'est aux yeux des parents et des élèves ce qui distingue un « bon enseignant » des autres. Hargreaves (2000) emploie le terme « bricolage » pour souligner cet aspect du travail. Les élèves ne sont pas ignorés dans ce système fermé, mais ils en sont des facteurs internes,

gérés en termes de *flux*, passant d'une classe à l'autre. Les procédures d'évaluation s'appliquent à tous sans distinction. Les écoles récompensent et sanctionnent en s'appuyant sur des règles spécifiques et des commissions internes. L'intégration, la coordination et le contrôle étroits visent à garantir la stabilité et deviennent des finalités en eux-mêmes et non des moyens au service d'une finalité. Il y a concentration des principes de fonctionnement interne de l'organisation.

Dans un *système ouvert*, les écoles reconnaissent le principe de « l'équifinalité » – c'est-à-dire qu'il existe plus d'une seule façon de produire un résultat donné. L'enseignement reste un art mais le système ouvert nécessite une organisation et une gestion nettement plus importantes des classes. Pourquoi ? Parce qu'il faut répondre à la diversité de la demande en proposant des offres éducatives variées reposant sur différents exercices pédagogiques, ateliers de travail, cours magistraux, emplois du temps, etc. Dans un système ouvert, l'autonomie des écoles permet des initiatives venant de l'intérieur et de l'extérieur échappant aux contraintes découlant du contrôle qu'imposerait une autorité centrale. Les écoles sont ouvertes de tôt le matin à tard le soir afin de permettre la formation permanente et les classes sont réorganisées à cet effet. Le retour constant d'informations produit ses effets, c'est-à-dire que les écoles remédient à leurs propres dysfonctionnements et s'adaptent à l'évolution de leur environnement. En termes de services fournis, les écoles proposent un service fragmentaire articulé autour d'un socle obligatoire de cours. Les matières à option ou facultatives ne sont pas le fruit de l'offre (c'est-à-dire que ce ne sont pas les enseignants qui proposent de créer un cours facultatif dans une matière qu'ils connaissent) mais du consensus de toutes les parties concernées.

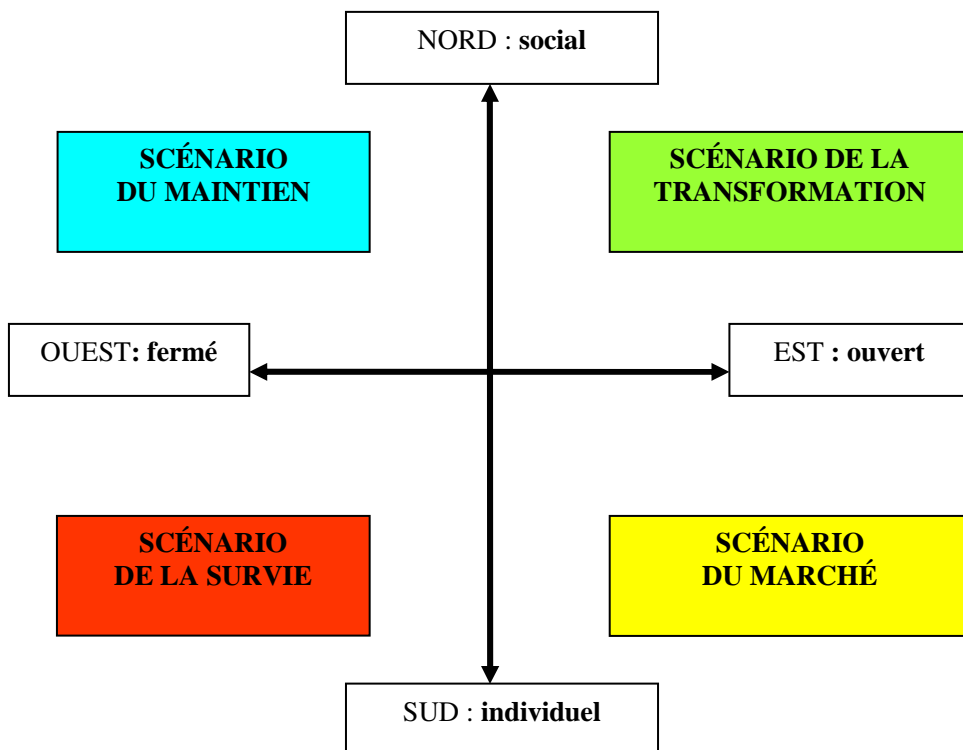
Les quatre quadrants en tant que scénarios

Lorsque l'on fait se couper ces deux lignes – la « ligne des valeurs » et la « ligne de l'offre » – les quadrants formés en combinant ainsi ces dimensions donnent naissance à quatre nouveaux scénarios, qui peuvent être utilisés pour comprendre comment la dépendance par rapport à la voie choisie fait passer les écoles d'un cadran à l'autre et les implications de ces déplacements (graphique 3.3).

Le quadrant NO peut être appelé le *scénario du maintien*, ce qui correspond au scénario du « statu quo » de l'OCDE. Maintenir une position ne signifie pas nécessairement être inactif car il y a asymétrie entre changer et ne pas changer. Les forces politiques ou les politiques en faveur du changement doivent le justifier vis-à-vis de ceux qui y résistent, comme les enseignants fortement syndiqués. Pourquoi changer ? Quels sont les nouveaux objectifs ? Changer pour quoi, pour qui ? Divers mécanismes

d'autodéfense peuvent s'enclencher dans ce quadrant afin d'empêcher le changement ou de veiller à ce qu'il ne soit que cosmétique.

Graphique 3.3. Les quatre scénarios de l'analyse des quadrants



Source : Auteur.

Le scénario du quadrant SO peut être intitulé le *scénario de la survie*. Les institutions s'emploient toujours à survivre, de sorte que, si elles sont menacées, elles accepteront un certain changement tant que celui-ci ne portera pas atteinte à leurs structures internes. Habituellement, ce changement peut s'observer dans le renforcement de l'encadrement des élèves qui n'arrivent pas à suivre le rythme des autres élèves de la classe ou dans le recours croissant aux TIC pour permettre à chaque élève de progresser à son rythme – les enseignants cèdent à une partie de leur autorité et de nouvelles recrues sont associées à la fonction éducative. Les syndicats d'enseignants se concentrent davantage sur les avantages extra-salariaux et ne campent pas sur des positions idéologiques. Le discours sur la fonction

éducative de l'école cède la place en importance à celui sur le lien entre l'école et l'emploi.

Le quadrant NE peut être appelé le *scénario de la transformation*. La fonction « autorité » de l'enseignement est maintenue en recrutant de nouveaux enseignants désireux de la préserver mais parallèlement l'école est sensible aux influences extérieures car c'est un système ouvert. Le résultat est que l'on passe à une structure plus complexe. Les écoles apprennent comment cartographier leur environnement et comment choisir et orienter leurs réponses organisationnelles et managériales, par exemple en créant de nouveaux services, en faisant participer les parents au processus de prise de décisions et en renforçant le leadership et l'autonomie de l'école en tant qu'unité.

Le quadrant SE peut être appelé le *scénario du marché*. La fonction « compétence » l'emporte sur la fonction « autorité » en raison du recrutement de nouveaux enseignants qui accordent la priorité aux techniques pédagogiques et aux résultats des élèves. L'école gère des fonds publics et privés. Les parents et les autorités locales jouent un rôle fondamental dans la gestion de l'école, recrutant les enseignants par le biais de commissions *ad hoc*. Les entreprises privées appuient financièrement le marché de l'éducation et fournissent les manuels scolaires et les matériaux pédagogiques.

Se déplacer d'un quadrant à l'autre – qu'est-ce qui provoque le passage d'un scénario à l'autre ?

Chacun de ces quadrants ou de ces nouveaux scénarios représente une position stable en termes des deux principales dimensions. Le déplacement d'un quadrant à l'autre est le signe d'un changement stratégique et l'on peut alors se demander : quelles sont les forces sociales qui poussent à ces déplacements ?

Le déplacement le long de l'axe des valeurs

Lorsqu'une pression extérieure – exercée par des hommes politiques, des parents, des normes internationales, la rareté des ressources, etc. – réussit à se faire sentir dans le système fermé, c'est une forme d'« *intrusion dans l'environnement* » qui rend possible un déplacement du quadrant NO (maintien) vers le quadrant SO (survie). On peut citer comme exemple de pression provoquant une réaction de survie l'introduction de nouveaux critères pour que les élèves soient admis ou réussissent dans une période de temps plus courte. Ou bien encore les cours à domicile qui accentuent la

pression que les parents, désirant que leur enfant ait de bons résultats, exercent sur le système public en le mettant en concurrence avec le privé. Les pertes en ressources humaines peuvent également indiquer qu'un changement s'impose. La technocratie ne voudra pas renoncer au rôle prépondérant qu'elle joue dans l'établissement des règles et des procédures applicables à la périphérie et s'inclinera sous la pression si elle estime que ce rôle est menacé. Les syndicats d'enseignants peuvent aussi soutenir cette nouvelle orientation s'ils jugent qu'elle sera moins menaçante que les alternatives possibles, et pourraient donc s'aligner afin de préserver les structures, contrats et privilèges essentiels.

Par ailleurs, les parties prenantes qui veulent bouleverser l'organisation et la gestion des écoles peuvent provoquer un autre déplacement le long de cet axe, cette fois-ci du NE (transformation) vers le SE (marché). Les parties prenantes comme les hommes politiques, les parents ou les entreprises n'arrivent pas nécessairement à un compromis selon lequel l'école devient un système ouvert mais non selon les termes et valeurs qu'ils partagent. Ils pensent que le changement n'a pas été assez profond et peuvent avoir le sentiment que la résistance vient surtout du personnel du secteur éducatif. Ce déplacement le long de l'axe des valeurs suppose donc que les syndicats d'enseignants sont faibles, incapables de résister aux pressions exercées et coupés de l'opinion publique et des médias. Au cours du déplacement, les écoles se transforment en réseaux de contrats, externalisant la maintenance, les activités de contrôle et l'enseignement. Les enseignants sont recrutés sur un horizon de court terme et évalués périodiquement par leurs pairs et par les parents.

Le déplacement le long de l'axe de l'offre

Il est tout à fait concevable aujourd'hui qu'un déplacement d'ouest en est se produise sous la pression de l'opinion publique selon laquelle dans un environnement en mutation les écoles ne doivent pas être dans un système fermé. La situation pourrait bien sûr être différente si le système était efficient mais des études de référence internationales comme l'enquête PISA montrent que la corrélation entre la performance et les structures mécaniques grandes consommatrices de ressources financières est faible. Il n'y a pas d'optimum organisationnel pour obtenir des résultats.

Ce déplacement peut être provoqué par des hommes politiques désireux de bouleverser la structure administrative sans changer le processus de recrutement des enseignants, qui sont pour l'essentiel des agents de l'État. Pourquoi ce déplacement ? Il peut s'expliquer par le dilemme de l'allocation entre enseignement tertiaire et secondaire. Les fonds publics peuvent avoir été reconnus comme devant être affectés en priorité au secteur tertiaire pour

des questions de compétitivité, d'où la recherche d'autres solutions pour les écoles. Ce déplacement peut aussi s'effectuer sous la pression exercée par de jeunes parents exigeants. On peut considérer qu'il correspond à la réorganisation des procédures administratives au niveau central opérée en délocalisant massivement. Les processus de prise de décisions sont reformulés et l'école devient de plus en plus une unité autonome de gestion dirigée par des gérants professionnels. Les négociations entre syndicats et décideurs politiques peuvent aboutir à un compromis – diversité accrue et nouveau type d'organisation *vs.* stabilité du recrutement reposant sur la concurrence méritocratique et les règles liées à l'ancienneté. Un déplacement direct du quadrant SO (survie) vers le quadrant SE (marché) est improbable car ce mouvement serait trop brutal ; par contre, on pourrait assister à un déplacement du SO vers le NE (transformation), puis éventuellement vers le SE après ouverture du système.

Cette carte, ou ces quadrants, est un outil pour mieux comprendre la dynamique de la transformation du système scolaire en passant d'un quadrant à l'autre horizontalement et verticalement. Un déplacement horizontal indique l'étendue des changements qui touchent le flux de production – différents modes de coordination, recrutement d'enseignants ayant des profils différents, enseignants *vs.* personnel d'encadrement – quand les valeurs relatives à l'éducation nationale sont préservées. Un déplacement vertical montre la transformation et la réorganisation de l'image publique du système scolaire, qui évolue sous la pression de différentes parties prenantes « extérieures » telles que les parents, les prestataires de service, les médias de masse et les employeurs.

Références

- Elias, N. (1998), *On Civilisation, Power, and Knowledge: Selected Writings*, édité par Stephen Mennell et Johan Goudsblom, University of Chicago Press, Chicago.
- Hargreaves (2000), « La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins : une analyse comparative », *Société du savoir et gestion des connaissances*, OCDE, Paris.

Hutmacher, W. (2001), « Quel rêve d'école de demain habite donc la communauté éducative ? », *Quel avenir pour nos écoles ?*, chapitre 12, OCDE, Paris.

Weber, M. (1904), « Objectivity », *Archiv fur Socialwissenschaft un Socialpolitik*.

Weber, M. (1946), *Essays in Sociology*, Oxford University Press, New York, pp. 196-204.

Weber, M. (1947), *The Theory of Social and Economic Organisation*, The Free Press, Glencoe, Ill., pp. 329-336.

Chapitre 4

Élaboration de scénarios : typologie des approches

par
Philip van Notten¹

A partir d'une définition qui s'appuie sur une vision large du champ d'études, Philip van Notten propose et analyse une typologie des méthodes utilisant des scénarios. Elle se divise en trois macro-caractéristiques, les objectifs, la conception et le contenu, qui peuvent être décomposées en dix micro-caractéristiques. Cette typologie montre la multiplicité des méthodes de scénarios, de leurs contextes, des manières dont elles sont employées et de leurs résultats. L'auteur étudie les cultures et les mécanismes structurels qui peuvent contribuer à faire des méthodes fondées sur des scénarios des outils extrêmement efficaces, et présente en conclusion des observations sur l'intérêt de la réflexion à très long terme.

Qu'est-ce qu'un scénario ?

« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages mais à avoir de nouveaux yeux. »

Marcel Proust

Le mot « scénario » vient du latin *scena*, qui signifie scène (Ringland, 1998). Il était initialement employé dans le domaine des représentations artistiques, en particulier des pièces de théâtre ou des films. Kahn (Ringland, 1998) l'a adopté parce qu'il met l'accent sur un contenu narratif, mais son utilisation varie. Sparrow (2000) relève quatre emplois différents dans le langage contemporain :

¹ L'auteur est chercheur et consultant dans le domaine de la prévision et de l'analyse de scénario. Ce chapitre s'inspire des travaux de sa thèse, Van Notten (2005).

- Un premier usage désigne l'*analyse de la sensibilité*, dans le secteur de la gestion de trésorerie, d'évaluation des risques ou de la gestion de projet.
- Dans un deuxième cas, en particulier dans le domaine de la planification des situations d'urgence militaire ou civile, il est synonyme de *plan d'intervention* et décrit les tâches affectées à chacun lors d'un événement précis.
- Une troisième acception signifie également *plan d'intervention*, mais appliqué à la prise de décision dans le domaine des *politiques du secteur privé ou public*.
- Selon Sparrow, les conseillers en planification qui interviennent auprès des décideurs attribuent encore un autre sens à ce terme : ils considèrent le scénario davantage comme un processus *exploratoire*, une *hypothèse reposant sur des principes cohérents*, que comme une stratégie. Bien qu'elle ne soit pas toujours reconnue (voir Godet et Roubelat, 1996), cette quatrième interprétation constitue le fondement d'une grande part des scénarios dans le domaine de l'éducation.

Si l'on constate qu'il existe effectivement plusieurs définitions du mot « scénario », l'on remarque également un consensus sur un point : *il ne s'agit pas d'une prédiction* (Van der Heijden et autres, 2002). Les caractéristiques propres à chaque définition sont les suivantes : hypothétique, logique, reposant sur des principes cohérents et/ou descriptif. Une définition reprenant la plupart de ces caractéristiques pourrait être celle-ci :

Les scénarios sont des descriptions logiques et cohérentes de situations futures hypothétiques qui reflètent des points de vue différents sur des évolutions passées, présentes et futures et qui peuvent servir de fondement à des actions. (Van Notten, 2005)

L'élaboration de scénario est apparue aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale dans le cadre de la planification stratégique militaire américaine, avec la RAND Corporation, et en France, dans le domaine de la planification spatiale, avec la DATAR. Dans les années 60, General Electric et Royal Dutch Shell ont introduit des techniques de scénario dans leurs procédures de planification d'entreprise et dans les années 70, les scénarios ont joué un rôle essentiel dans l'élaboration d'hypothèses concernant l'avenir de la société, de l'économie et de l'environnement. Le rapport *Halte à la croissance* publié en 1972 par le Club de Rome constitue l'un des exemples les plus controversés de ce type d'étude. Les scénarios sont aujourd'hui utilisés dans de nombreux contextes : par les petites et moyennes entreprises (PME), dans le cadre d'études prévisionnelles

régionales et nationales, d'évaluations environnementales des politiques publiques, comme celles du programme environnemental *Global Environmental Outlook* des Nations unies ou de l'Institut néerlandais RIVM pour la santé publique et l'environnement.

La diversité des pratiques contemporaines en matière de scénario transparaît dans la multiplicité des organismes qui les utilisent, tels que les organisations multinationales, les différents niveaux des départements d'État ou les organisations temporaires, comme les programmes prévisionnels nationaux. Un petit nombre d'entreprises privées, comme Shell et DaimlerChrysler, ont institutionnalisé l'emploi des scénarios. Ils sont en revanche élaborés et appliqués au cas par cas par de nombreuses entreprises, notamment celles qui sont confrontées à des variations du marché à court terme, comme les opérateurs de téléphonie KPN, Ericsson ou Vodafone. L'élaboration de scénario reste rare dans les PME, même s'il existe en la matière deux exemples bien documentés, la société de vente par correspondance Smith & Hawken (Schwartz, 1991) et Flight Directors, un courtier qui intervient entre les compagnies aériennes et les voyageurs (Fuller et autres, 2003). Une autre forme de scénario s'est développée ces 15 dernières années sur la base d'une coopération inter-entreprises, encouragée notamment par des organisations comme le Global Business Network (GBN) et le Conseil mondial des entreprises pour le développement durable (World Business Council for Sustainable Development, WBCSD).

Typologie des caractéristiques d'un scénario

Il existe plusieurs typologies de scénario, telles que celles proposées par Ducot et Lubben (1980), Duncan et Wack (1994), Godet et Roubelat (1996), Postma et autres (1995) et Heugens et Van Oosterhout (2001). Elles établissent chacune des distinctions fondamentales entre les types de scénario, mais, dans la mesure où les typologies reflètent une situation à un moment déterminé, elles deviennent obsolètes dès lors que le domaine a évolué. Les typologies ne réussissent par ailleurs que rarement à intégrer l'ensemble des pratiques actuelles de scénarios. Bien que plus récente que celle de Ducot et Lubben, la typologie de Heugens et Van Oosterhout se révèle moins détaillée. Les classifications par activité, comme celles proposées par Duncan et Wack, ne tiennent pas compte des différences entre les scénarios macro-économiques et les scénarios environnementaux. Ces classifications peuvent par conséquent constituer une base de travail, mais s'avèrent incomplètes pour mener une analyse approfondie et trop restrictives pour refléter réellement la multiplicité des approches actuelles d'élaboration de scénario.

Compte tenu de ces restrictions, j'ai élaboré une nouvelle typologie à partir de celles définies précédemment et de la comparaison d'une centaine d'études menées depuis le milieu des années 80. Ces études ont été réalisées dans différents types de structures, des entreprises comme British Airways et KPMG, un cadre de coopération inter-entreprises tel que l'Association de gestion hollandaise (NIVE) et le WBCSD, des organisations gouvernementales comme l'Autorité portuaire de Rotterdam, des programmes sur l'avenir ayant reçu un fort soutien, tels ceux conduits en Afrique du Sud et en Colombie, et des enquêtes scientifiques comme celles effectuées par le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) et les instituts de recherche du projet VISIONS. Les études analysées couvraient de nombreux secteurs (transport, télécommunications et nutrition), des domaines nationaux ou régionaux et des thèmes spécifiques tels que l'égalité entre les sexes, le marché de l'emploi, les changements climatiques et le pouvoir.

Cette typologie (tableau 4.1) distingue trois principales macro-caractéristiques qui forment les principaux axes des scénarios et de leur préparation. Ces caractéristiques s'appliquent à la fois à des séries de scénarios et à des scénarios individuels. Elles répondent aux questions « pourquoi », « comment » et « quoi » que pose une étude de scénario, c'est-à-dire ses objectifs, la conception de son processus et son contenu. Les objectifs influencent la conception qui elle-même influence le contenu.

Une comparaison sommaire des analyses de scénarios pourrait se limiter à l'utilisation de ces macro-caractéristiques. Une comparaison plus approfondie suppose une appréhension plus pointue des détails, qui passe par l'emploi des neuf micro-caractéristiques décrites ci-après. Elles sont classées en fonction des macro-caractéristiques dont elles se rapprochent le plus.

La comparaison des études de scénarios peut se limiter aux macro-caractéristiques, mais une comparaison approfondie suppose une appréhension plus fine des détails. Les micro-caractéristiques de chacune des caractéristiques générales sont décrites ci-après.

Tableau 4.1. Typologie des caractéristiques de scénarios

Macro-caractéristiques générales	Micro-caractéristiques détaillées
<i>Objectifs des études de scénarios</i>	<i>Fonction de l'utilisation du scénario</i>
Exploration – Recherche préalable à une politique	Processus – Produit <i>Rôle des valeurs dans le processus du scénario</i> Descriptif – Normatif <i>Domaine traité</i> Thème – Secteur – Institution <i>Nature des changements abordés</i> Évolutive – Discontinue (soudaine – progressive)
<i>Conception du processus du scénario</i>	<i>Ressources utilisées pour la définition du processus du scénario</i>
Intuitive – Analytique	Qualitatives – Quantitatives <i>Méthodes employées dans le processus du scénario</i> Participatives – Fondées sur un modèle <i>Groupes impliqués dans le processus du scénario</i> Larges – Sélectifs
<i>Contenu des scénarios</i>	<i>Rôle du temps dans le scénario</i>
Complexe – Simple	Enchaînement – Instantanés <i>Thèmes traités par le scénario</i> Hétérogènes – Homogènes <i>Niveau d'intégration</i> Intégration – Fragmenté

Source : Auteur.

Objectifs des études de scénarios

Le rôle éducatif des scénarios s'est au cours des dernières années imposé devant leur fonction d'outil de planification (Ringland, 1998). Les scénarios tendent à être utilisés davantage à des fins exploratoires que prévisionnelles, comme le montrent les scénarios établis en 1972 par Royal Dutch Shell, qui envisageaient la possibilité de transformer la chaîne d'approvisionnement dans la production du pétrole. Des professionnels du terrain (par exemple, le Global Business Network [GBN], voir le chapitre 1) ont même totalement abandonné l'aspect relevant de la planification pour utiliser avant tout les scénarios comme des moyens d'apprentissage et de communication. La planification politique continue de caractériser certaines approches, la prospective telle que la pratiquent les Français par exemple, qui associe pratiques exploratoires et décisionnelles. Même dans ce cas, la partie décisionnelle s'est élargie et tient désormais davantage de la recherche préalable à la mise en place d'une politique que de la planification classique. Ceux qui planifient les scénarios ne se fixent en général pas un objectif de départ trop étroit, au risque d'oublier des éléments déterminants pour les conditions ou les événements futurs (Duncan et Wack, 1994).

Les objectifs s'articulent par conséquent autour de deux pôles : l'exploration et la recherche préalable à une politique. L'*exploration* couvre l'apprentissage, la sensibilisation, la stimulation d'une pensée créative et l'étude de l'interaction des processus de société (Schwartz, 1991 ; Agence européenne pour l'environnement et ICIS, 2000 ; Van der Heijden, 1996). Dans la réalisation d'un scénario exploratoire, le processus peut s'avérer aussi important que le produit. L'étude « Which World?: Scenarios for the 21st Century » (Hammond, 1998) illustre bien cette manière exploratoire appliquée à la recherche de différentes voies pour un avenir différent. Dans la *recherche préalable à une politique* en revanche, les scénarios servent à analyser différentes voies qui varient selon leur utilité. Les scénarios destinés à étayer une décision peuvent être décrits comme souhaitables, optimistes, de premier ordre ou utopiques, conventionnels ou consensuels ou encore indésirables, pessimistes, secondaires, dystopiques et catastrophistes. Des scénarios de premier ordre et secondaires ont été élaborés dans l'étude « Scenarios for Scotland » (McKiernan et autres, 2001a, b, c) et traités dans les projets Mont Fleur (Kahane, 1998) et Destino Colombia (Global Business Network, 1998). Les scénarios de recherche préalable à une politique peuvent proposer des solutions concrètes pour une prise de décision stratégique, tels ceux cités par Gertner et Knez (2000) et Van Notten (2000). Ils proposent ainsi plus fréquemment des recommandations politiques implicites. Le scénario Mont Fleur le plus souhaitable par exemple – *Flight of the Flamingos* – décrit une Afrique du

Sud qui gère au mieux la période de transition post-apartheid, mais uniquement en termes de politique générale.

Dans la pratique, les études sont souvent des produits hybrides qui recouvrent ces deux pôles, l'exploration et la recherche préalable à une politique (Van der Heijden, 1996). Dans un premier temps, les scénarios peuvent permettre d'explorer un domaine qui s'avèrerait souvent trop général pour étayer une prise de décision. D'autres scénarios peuvent ensuite être définis à partir de l'exploration réalisée lors de cette première phase afin de mettre l'accent sur certains aspects propres à l'élaboration d'une stratégie. Par exemple, au sein de Royal Dutch Shell, des scénarios internationaux sont préparés au niveau de l'entreprise et permettent ensuite de définir une seconde série de scénarios portant sur les questions stratégiques concernant plus spécifiquement telle ou telle unité d'exploitation Shell (*ibid.*).

Fonction de l'utilisation du scénario

L'élaboration d'un scénario *orienté sur le processus* vise à promouvoir l'apprentissage et la communication et à améliorer l'aptitude à l'observation. La fonction éducative ou d'apprentissage est destinée à informer les populations (Van der Heijden et autres, 2002) en analysant la masse souvent confuse d'informations disponibles (Duncan et Wack, 1994) et en intégrant des événements et des évolutions possibles à des représentations logiques de l'avenir. Cette manière d'envisager l'avenir peut remettre en question des schémas mentaux et des modes de pensée bien établis (Wack, 1985 ; Schoemaker, 1995) et peut supposer de s'inspirer des enseignements du passé et d'étudier des éléments encore incertains du futur. L'aspect éducatif de l'élaboration de scénarios peut permettre d'améliorer les compétences intellectuelles et créatives des participants (Van der Heijden, 1996). Enfin, les scénarios peuvent représenter un moyen de susciter une prise de conscience de l'avenir dans la société (Van Steenberg, 2003). Ils peuvent également présenter une fonction de communication (Van der Heijden et autres, 2002) ; Masini et Vasquez, 2000). Le processus d'élaboration du scénario permet en effet de franchir les frontières disciplinaires. Dans les entreprises, il peut servir de base à des « débats stratégiques », afin de discuter de la perception des stratégies, des opportunités et des menaces. L'interaction sociale du processus d'un scénario peut certainement aider l'entreprise à améliorer son aptitude à anticiper à la fois les difficultés et les opportunités à venir (Schwartz, 1991).

Les études des scénarios *orientés sur un produit* s'intéressent davantage à la nature et à la qualité du résultat qu'à la manière dont il a été obtenu. Elles présentent les fonctions suivantes : définition des forces motrices et

des signes précurseurs de nouvelles tendances, élaboration d'une politique et essai de cette politique. Les scénarios peuvent permettre de déterminer et de classer les dangers et les opportunités des événements et des processus en formation (Masini et Vasquez, 2000), qui sont parfois nommés « signaux faibles », « premières alertes », « germes » ou « traces ». Les scénarios peuvent également servir à évaluer les décisions et à tester des choix politiques en mettant en pratique d'éventuelles situations futures afin d'étudier les effets qu'auraient ces décisions (Van der Heijden et autres, 2002 ; Wilson, 2000).

Rôle des valeurs dans le processus du scénario

Pour certains, les scénarios sont normatifs en ce sens qu'ils reflètent les interprétations, les valeurs et les intérêts de ceux qui sont impliqués dans leur élaboration. Il apparaît néanmoins utile d'établir une distinction entre les scénarios *descriptifs* et ceux qui s'avèrent purement *normatifs*. Les scénarios mondiaux établis par Royal Dutch Shell en 2001, intitulés *Business Class* et *Prism*, proposent deux visions possibles du futur sans toutefois préciser si elles sont souhaitables ou non (Shell International, 2002). Le scénario *Balanced Growth* dressé par l'étude *The Netherlands in Triplicate* (CPB, Bureau néerlandais d'analyse des politiques économiques, 1992), peut en revanche être qualifié de normatif car il vise explicitement à démontrer que dans certaines conditions, la croissance économique peut aller de pair avec la protection de l'environnement.

Selon que le scénario envisage l'avenir à partir d'une situation présente ou qu'il parte d'un point situé dans le futur pour revenir au présent, il sera normatif ou non. Un scénario de « retour en arrière » (Robinson, 1990) se révèle ainsi foncièrement normatif dans son analyse des mesures et des évolutions nécessaires à la réalisation d'un objectif futur que l'on juge souhaitable. Le projet POSSUM (Banister et autres 2000), qui a proposé des modes de transport durable pour l'année 2020, illustre ce type de projection vers l'arrière. Tous les scénarios fondés sur un retour en arrière ne sont toutefois pas normatifs, comme l'atteste la description des scénarios d'anticipation (Ducot et Lubben, 1980).

Domaine traité

Le sujet traité représente le cœur du scénario. L'échelle temporelle adoptée constitue l'une des manières de le déterminer, bien que la perception du temps dépende fortement du contexte. Une période de dix ans sera considérée comme du long terme dans le secteur de la mode, mais plutôt comme du court terme pour la plupart des questions liées à

l'environnement. Une période de 25 ans ou plus sera perçue comme du long terme pour un scénario du type de ceux établis au niveau international par le WBCSD jusqu'en 2050 (1998). Une échelle de 3 à 10 ans peut constituer un scénario de court terme, comme l'illustre l'étude du marché de l'alimentation et des boissons effectuée par une entreprise hollandaise de nutrition (Van Notten, 2000). En raison de son lien très étroit avec le contexte, le temps ne représente pas ici une caractéristique propre de la typologie. Il n'en demeure pas moins que l'échelle temporelle doit certainement être prise en compte dans la définition de l'objet du scénario, avec le *thème*, le *secteur géographique* et l'*institution* qu'il aborde.

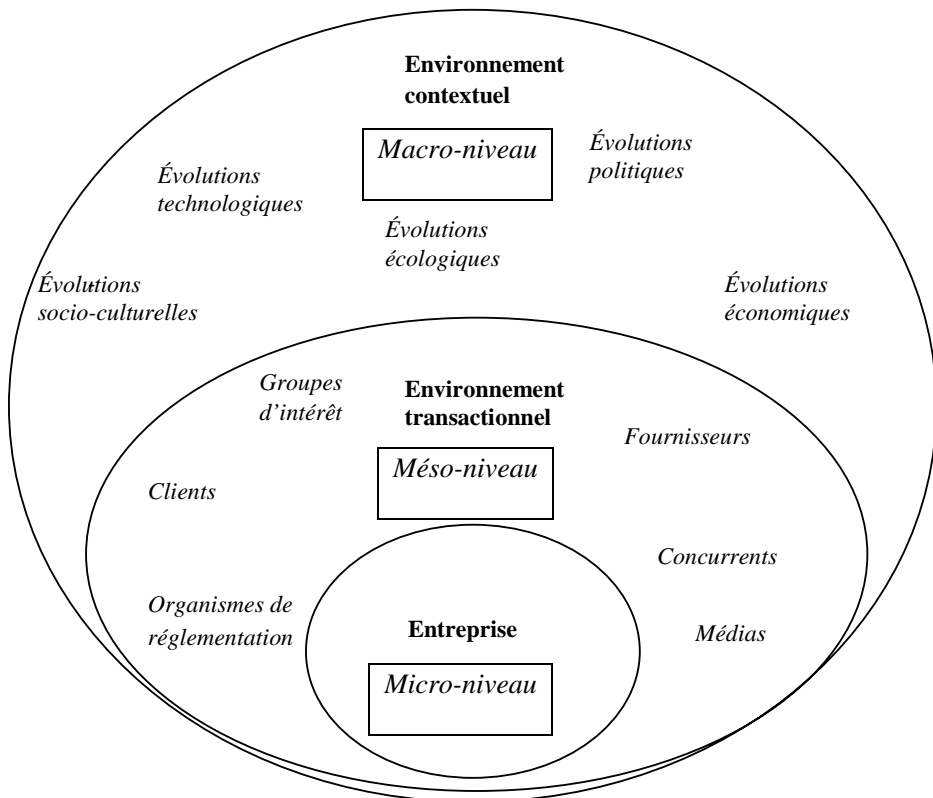
Les scénarios thématiques prennent pour objet des questions de société, telles que l'avenir de la télévision (Digital Thinking Network, 2000) ou l'avenir des femmes (McCorduck et Ramsey, 1996). Les scénarios orientés sur un secteur géographique étudie l'avenir d'un pays, d'une région ou d'une ville donnés. Certains s'inscrivent aussi dans un contexte mondial – les scénarios de l'OCDE dans le monde en 2020 (OCDE, 1997) et les scénarios du GIEC (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat, 2000), par exemple. Un grand nombre traite également d'un pays en particulier, comme le Japon (Nakamae, 1998), Destino Colombia (Global Business Network, 1998) ou les Pays-Bas dans une étude sur 2030 portant sur l'avenir de la planification spatiale. Enfin, l'étude de cas intégrée à l'étude sur les Pays-Bas en 2030 et portant sur des scénarios dans le domaine de l'agriculture et de l'utilisation des terres dans la province du Noord Brabant (Stuurgroep Toekomstonderzoek en Strategisch Omgevingsbeleid, 2000) offre un exemple de scénario régional.

Les scénarios fondés sur des institutions abordent les intérêts d'une ou de plusieurs organisations ou d'un secteur. Ils peuvent être subdivisés d'une part en macro-scénarios ou scénarios contextuels et d'autre part en scénarios ciblés ou transactionnels (Van der Heijden, 1996). (Les termes associés aux macro-scénarios sont « mondial », « archétypal », « cadre » et « externe », ceux des méso-scénarios sont « décision » et « interne ».) Le « scénario contextuel » porte sur l'environnement de l'institution et la sphère de travail de cette dernière n'a pas d'incidence directe sur le scénario. Les analyses contextuelles peuvent explorer des domaines inhabituels pour l'institution, comme ce fut le cas avec les scénarios mondiaux de Shell. Un « scénario transactionnel » concerne le méso-environnement de l'institution et met l'accent sur les liens qui régissent les différentes variables et les dynamiques d'un domaine donné. La distinction entre environnements contextuels et transactionnels n'apparaît toutefois pas toujours aussi clairement. Le graphique 4.1 représente les différentes sphères d'une institution.

Une étude peut associer des scénarios fondés sur un thème, un secteur géographique et une institution pour créer des scénarios systémiques

recouvrant ces trois aspects. Les scénarios VISIONS (Rotmans et autres, 2000) portent ainsi à la fois sur un thème et une zone géographique dans leur étude de l'égalité, de l'emploi et de la consommation en Europe. Les scénarios réalisés sur l'Inde et l'Afrique du Sud par l'entreprise de boissons United Distillers concernent quant à eux à la fois un secteur géographique et une institution (Ringland, 1998).

Graphique 4.1. Niveaux et objet des scénarios reposant sur des institutions



Source : Auteur.

Nature des changements abordés

Les *changements abordés* par les scénarios peuvent correspondre à des évolutions ou à des interruptions. Les scénarios évolutifs s'inscrivent dans le cadre d'un système ou d'un schéma mondial progressif, qui se déploie graduellement dans le temps et l'espace. Selon Brooks (1986) et Morgan (2002), il s'agit du modèle scénaristique prédominant, dans lequel il s'avère difficile, voire impossible, d'imaginer des interruptions, encore moins de les intégrer à des scénarios. L'étude menée en 1996 par British Airways (Moyer, 1996) représente à cet égard l'analyse type fondée sur l'hypothèse que l'avenir ne différerait pas fondamentalement du passé. L'évolution de la réglementation aérienne et les progrès technologiques sont pris en compte, mais comme des forces motrices qui ne seraient pas susceptibles de provoquer une modification significative des tendances sous-jacentes.

La nature soudaine des changements constitue la principale caractéristique de l'interruption brutale. Ils provoquent un choc au sein de la société, qui peut s'avérer temporaire et réversible. L'interruption brutale se manifeste par des événements précis qui tendent toutefois à relever d'un processus sous-jacent. L'interruption progressive désigne quant à elle un processus d'auto-accentuation de la transformation de la société, au cours duquel un certain nombre d'évolutions, socio-culturelles, technologiques, économiques, environnementales et politiques, se rejoignent. La distinction entre interruption brutale et interruption progressive n'est cependant pas toujours évidente, dans la mesure où ce que l'on considère comme discontinu varie selon l'échelle temporelle et la perspective thématique envisagées.

Les scénarios de biotechnologie élaborés par le Conseil mondial des entreprises pour le développement durable (2000) comprennent des exemples de ces deux types de discontinuité. Dans le scénario « Effet domino », les progrès en matière de biotechnologie continuent à un rythme soutenu jusqu'en 2010, année marquée par une interruption brutale à la suite du décès de 25 patients qui suivaient une thérapie génique. Suivi de répercussions médiatiques considérables, cet événement entraîne l'effondrement de l'industrie biotechnologique. Les deux autres scénarios décrivent des interruptions progressives sur une période de 50 ans. Le scénario « Le lièvre et la tortue » présente une évolution de la société vers des techniques agricoles traditionnelles et des pratiques médicales holistiques, loin de la biotechnologie. Le scénario « Biotrust » envisage une transition vers un monde dans lequel les biotechnologies sont reconnues et totalement intégrées dans la société et trouvent de nombreuses applications dans la santé, l'agro-alimentaire et les sciences.

Conception du processus du scénario

Le deuxième aspect majeur de la typologie concerne les aspects méthodologiques de l'élaboration du scénario. De nombreux types de scénarios ont été définis au fil des ans, chacun selon sa propre approche. L'on peut commencer par distinguer conception analytique et conception intuitive. Dans les approches analytiques, l'Institut de l'environnement de Stockholm (SEI), l'Institut international pour l'analyse des systèmes appliqués (IIASA), en Autriche, et l'Institut national hollandais de la santé publique et de l'environnement (RIVM) recourent souvent à des simulations par ordinateur. Les secteurs de la sécurité et de la défense s'inspirent notamment des travaux de la RAND Corporation. Le milieu des entreprises suit largement l'approche anglo-américaine de Royal Dutch Shell et GBN, tandis que l'approche prospective à la française s'appuie beaucoup plus nettement sur les techniques informatiques. La conception scénaristique allemande est connue pour sa rigueur analytique, comme l'ont prouvé le Groupe de recherche sur la société et la technologie de DaimlerChrysler et l'entreprise Scenario Management International (ScMI).

Les techniques fondées sur des modèles, du type des approches analytiques, comptèrent parmi les premières méthodes d'élaboration de scénario, qui comprenaient la quantification des incertitudes identifiées comme telles. Les modèles peuvent être conceptuels, arithmétiques ou informatiques. Les simulations sur ordinateur sont plus rigoureuses et moins souples que les approches intuitives présentées plus loin. Il s'avère par exemple difficile de répéter certaines étapes adoptées dans l'approche prospective et les relations logiques de cause à effet ne peuvent souvent pas être traitées dans ce type de conception. Au cours des travaux réalisés récemment, des modèles de simulation par ordinateur ont été appliqués aux scénarios TARGETS et Threshold 21, destinés à évaluer la pérennité, et WORLDSCAN, un modèle macro-économique appliqué à la politique économique, énergétique, des transports, commerciale et environnementale. (Ces lettres forment l'acronyme anglais de *Tool to Assess Regional and Global Environmental and Health Targets for Sustainability* et de *WORLD model for Scenario Analysis*).

Autre type d'approche analytique de l'élaboration de scénario, la recherche théorique s'effectue autour de l'analyse documentaire ou des études d'archives. Bien que moins formalisée et systémique que celle reposant sur des modèles, elle n'en est pas moins rigoureuse. Les scénarios *The Shield of Achilles* de Bobbitt (2002), *The Long Boom* de Schwartz et autres (1999) et le scénario mondial pour 2020 de McRae (1995) reposent sur cette méthode. La recherche théorique ne se limite toutefois pas à une méthode ou une tradition scientifique unique et comprend aussi bien la

vérification d'intuitions scientifiques que des procédures plus structurées de collecte des données et d'analyses.

L'on relève aux côtés de la conception analytique l'approche *intuitive*. Elle dépend très largement de la base de compétences et de connaissances à partir de laquelle sont définis les scénarios. Les techniques créatives, comme la mise au point de situations ou d'actions dans des ateliers de travail, illustrent bien cette approche. Elle considère l'élaboration du scénario comme une forme artistique, comme le montrent d'ailleurs certains titres, « The Art of the Long View » (Schwartz, 1991) ou « The Art of Strategic Conversation » (Van der Heijden, 1996).

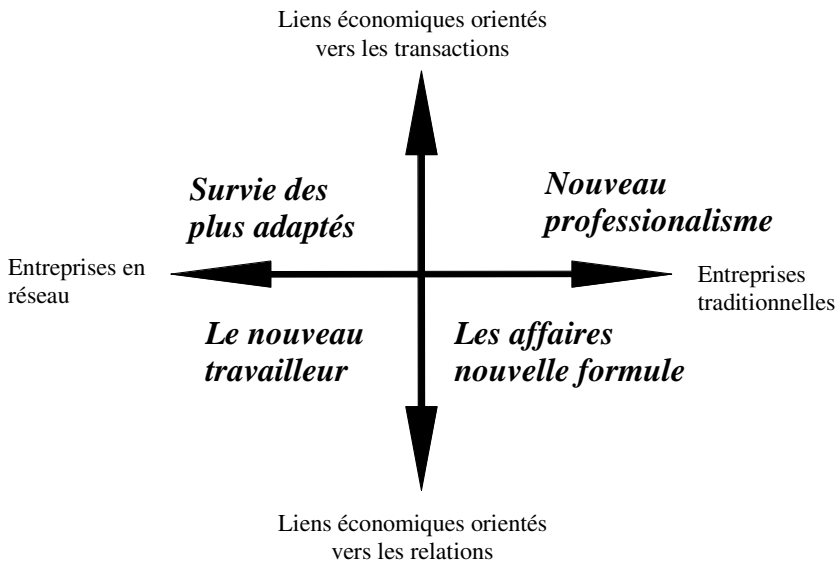
La conception intuitive d'un scénario comprend plusieurs étapes : a) l'identification du sujet ou de la problématique ; b) la description des éléments pertinents ; c) la classification et la sélection de ces éléments ; d) la création du scénario. Elle peut également inclure en complément l'évaluation du scénario en tant que recherche préalable à l'adoption d'une politique.

Les étapes ci-dessus sont réalisées par déduction ou par induction (Van der Heijden, 1996). Dans l'approche déductive, un cadre est créé en tout début de processus afin de structurer l'ensemble du scénario. La méthode la plus fréquente est la mise en place d'une matrice bi-dimensionnelle, comme illustrée ci-après, à partir des deux facteurs jugés les plus pertinents pour le sujet. D'autres facteurs peuvent ensuite s'agréger autour de ce cadre initial. Van't Klooster et Van Asselt (2006) distinguent quatre manières de créer et d'utiliser cette matrice :

- La *méthode de la charpente* se fonde sur une théorie donnée des relations entre les différents facteurs pris en compte dans le scénario, à la différence de celles mentionnées ci-dessous qui reposent sur un choix pragmatique, qui servira de structure au scénario.
- Comme indiqué ci-dessus, la *méthode de la fondation* s'appuie sur deux facteurs jugés prépondérants pour le thème étudié et qui serviront de structure au processus d'élaboration du scénario et à son interprétation.

Les scénarios portant sur l'avenir du marché du travail hollandais établis par KPMG Ebbinge (aujourd'hui Ebbinge & company) ont été définis à l'aide d'une matrice de ce type, ainsi que l'illustre le graphique 4.2 (De Jong, 1998). Les facteurs déterminants pour l'avenir étaient d'une part les relations économiques et les types d'entreprise, autrement dit les liens économiques orientés vers les transactions et les relations, et d'autre part, les entreprises en réseau et les entreprises traditionnelles.

Graphique 4.2. Les scénarios KPMG Ebbinge



Source : Auteur.

- Dans la *méthode de l'échafaudage*, la structure est en revanche abandonnée lorsque le scénario devient plus élaboré.
- Enfin, la *méthode de la vitrine* impose une structure à la fin du processus d'élaboration du scénario afin de pouvoir établir clairement les distinctions nécessaires.

Les approches inductives ne créent pas de cadre pour structurer le processus du scénario. Elles reposent sur un processus plus souple, sur des situations cohérentes créées à partir d'associations de pensées, de schémas logiques, etc. Lorsque les ateliers de travail recourent à ces approches, les idées proposées se présentent souvent sous forme de notes griffonnées sur des post-it, qui sont ensuite classées et organisées pour constituer un synopsis. Les scénarios VISIONS (Rotmans et autres, 2000) ont été pour la plupart définis de cette façon, à l'exception de certains qui s'intégraient dans un cadre intitulé « facteur, acteur, secteur », apportant une structure supplémentaire à la réflexion sur l'avenir.

Les approches intuitives et analytiques peuvent être utilisées conjointement. La recherche théorique s'intègre généralement davantage à l'élaboration intuitive des scénarios, des ateliers de travail proposant des

idées créatives à partir des recherches menées par l'équipe centrale du scénario. Le projet VISIONS (Rotmans et autres, 2000) a ainsi consacré beaucoup de temps à élaborer des idées dans des ateliers de travail, à les rendre logiques et cohérentes. Il a parfois été tenté d'associer ces deux approches en les opposant. Les scénarios du GIEC (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat, 2000) ont été par exemple définis selon des méthodes intuitives fondées sur une approche analytique, des situations narratives servant de base à l'élaboration des scénarios quantifiés et modélisés qui ont ensuite été analysés par des experts internationaux. L'association de l'approche intuitive et des techniques fondées sur des modèles demeure toutefois encore expérimentale.

L'approche intuitive est souvent retenue pour les scénarios exploratoires, tandis que la conception analytique s'applique plutôt aux recherches préalables à l'adoption d'une politique. L'étude NIVE (Breunese et autres, 2000) sur l'avenir du pouvoir constitue un exercice exploratoire purement intuitif. Les scénarios prospectifs BASICS et MICMAC du Battelle Institute (Ringland, 1998 ; Godet, 1997) illustrent bien l'approche analytique. (Ce sont les acronymes de *Battelle Scenario Inputs to Corporate Strategy* et de Matrice d'impacts croisés multiplication appliquée à un classement.) Ils s'appuient tous deux sur des modèles informatiques de probabilités qui permettent de déterminer l'ensemble des répercussions sur les différentes variables. Le processus d'élaboration du scénario comprend d'autres distinctions, outre les différences de conceptions, analytique/intuitive et déductive/inductive, qui tiennent aux ressources utilisées pour le scénario, aux méthodes employées et aux groupes concernés.

Ressources utilisées pour la définition du processus du scénario

J'ai établi une distinction entre les ressources qualitatives et les ressources quantitatives utilisées pour la construction de scénarios. Les premières conviennent particulièrement à l'analyse de situations complexes caractérisées par un degré important d'incertitude, lorsqu'il est impossible de bien quantifier les éléments pertinents. Il peut s'agir par exemple d'opinions sur les valeurs et les comportements humains. Les ressources quantitatives sont utilisées dans les modèles informatiques qui explorent et dressent des prévisions dans le domaine de l'énergie, des technologies, de la macro-économie et de l'environnement. L'association de ces deux types de ressources peut produire un scénario plus logique et plus solide. Un scénario quantitatif pourra tirer parti d'informations qualitatives, qui peuvent notamment améliorer sa communicabilité. Le caractère plausible d'un scénario qualitatif peut être vérifié grâce à des informations quantitatives. La

fusion des données quantitatives et qualitatives comporte toutefois de nombreuses difficultés d'ordre méthodologique.

Méthodes employées dans le processus du scénario

Les deux grands axes des méthodes d'élaboration des scénarios sont *l'approche participative* d'une part et *l'approche fondée sur un modèle* d'autre part. La participation permet de rassembler des idées pour le scénario, au sein d'ateliers mis en place par les différentes parties prenantes, par le biais d'activités adaptées aux besoins qui apparaissent dès les premières étapes de la définition du scénario. Les techniques participatives comprennent également la constitution de groupes cibles, de jurys de citoyens et d'ateliers prévisionnels. Cette approche favorise l'émergence d'idées créatives, qui devront toutefois souvent être adaptées et enrichies afin de former un ensemble cohérent.

Les méthodes analytiques peuvent recourir aux modèles conceptuels ou informatiques pour étudier les éventuelles interactions entre les différents paramètres sélectionnés. Le modèle informatique utilise essentiellement des données quantifiées, intégrées à une série d'étapes bien définies et prédéterminées. Le modèle conceptuel reprend les procédures intellectuelles structurées des analyses croisées et morphologiques propres à la prospective, technique employée par DaimlerChrysler et ScMI. L'approche structurée joue un rôle prépondérant dans les modèles informatiques appliqués notamment aux scénarios TARGETS (Rotmans et de Vries, 1997), Threshold 21 (Rorsch et de Hart, 1993) et WORLDSCAN (CPB, Bureau néerlandais d'analyse des politiques économiques, 1999).

La recherche théorique constitue une approche analytique située à mi-chemin entre la méthode participative et la méthode fondée sur un modèle. Elle dépend généralement d'une seule personne ou d'une petite équipe de chercheurs et s'appuie sur l'analyse documentaire ou la recherche d'archives. Exemple type de la recherche théorique, le scénario *The Shield of Achilles* de Bobbitt (2002) explore l'histoire et les différentes évolutions possibles de « l'état du marché » à partir de recherches approfondies sur les guerres, les relations internationales et le droit international et constitutionnel.

Groupes impliqués dans le processus du scénario

La composition du groupe désigne les personnes impliquées dans le processus d'élaboration du scénario. Schoemaker (1995) a souligné la nécessité d'intégrer les équipes de direction à ce processus s'il est destiné à influencer sur les futures prises de décision. Schwartz (1991) et Van der

Heijden (1996) rappellent quant à eux la valeur des « personnes remarquables » ou des personnes imaginatives, qui incitent les autres participants au processus à découvrir des idées novatrices. Les scénarios civiques comme Mont Fleur ou Destino Colombia illustrent la manière dont le principe directeur initial devait concerner un large pan des sociétés sud-africaine et colombienne engagées dans leur élaboration.

J'établis par ailleurs une distinction entre *groupes larges* et *groupes sélectifs*. Les premiers rassemblent divers participants afin de confronter plusieurs points de vue et perspectives. Le projet VISIONS (Rotmans et autres, 2000) en constitue un bon exemple : les participants à l'élaboration du scénario européen et régional regroupaient des représentants d'institutions gouvernementales, d'ONG, d'entreprises et du secteur scientifique, ainsi que des citoyens et des artistes des différents États membres de l'UE. Les groupes sélectifs rassemblent une moins grande diversité de personnes et relèvent la plupart du temps d'un choix conscient. Les entreprises commerciales excluent par exemple tout élément extérieur de la préparation de leur scénario de peur que des données ne passent à la concurrence. Ainsi, dans l'étude Telecom (Rorsch et de Hart, 1993), une personne extérieure a dû signer une clause de confidentialité.

Contenu des scénarios

Le contenu constitue la troisième macro-caractéristique des scénarios. L'on peut opérer ici une distinction entre scénario *complexe* et scénario *simple*. Un scénario complexe se compose d'un ensemble étroitement lié d'événements et de processus. Comme son nom l'indique, le scénario simple aura une portée plus limitée. Il peut privilégier par exemple une niche d'activité, comme celui dressé par le fabricant de puces électroniques AMD pour anticiper les réactions de son concurrent Intel (Gertner et Knez, 2000). Il peut également s'en tenir à l'extrapolation d'un petit nombre de tendances précises, comme celui de l'Agence européenne pour l'environnement sur l'environnement en Europe (1999). Le terme « simple » ne signifie pas ici de qualité médiocre. Les processus d'élaboration des scénarios sont souvent critiqués pour leur complexité excessive : un scénario simple peut se révéler à la fois plus efficace et moins exigeant en termes de ressources.

Rôle du temps dans le scénario

Les scénarios peuvent se différencier en fonction de leur nature temporelle : *l'enchaînement* d'événements d'une part, la situation à un moment donné, ou *l'instantané*, d'autre part. Les enchaînements, comme dans les Scénarios Europe 2010 (Bertrand, 1999) décrivent l'évolution des

événements jusqu'à un point final déterminé. En ce sens, ils se rapprochent d'un film. Les instantanés évoquent en revanche plutôt une photographie. Ils présentent l'aboutissement d'un processus évolutif et n'abordent que de manière implicite les différentes étapes de celui-ci. Les scénarios sur le pouvoir au 21^e siècle établis par le NIVE (Breunese et autres, 2000) s'inscrivent par exemple dans ce dernier cadre.

Thèmes traités par le scénario

L'on peut classer les thèmes traités par les scénarios selon des facteurs socio-culturels, économiques et environnementaux. Il est possible également d'y ajouter une dimension institutionnelle. L'acronyme anglais STEEP recouvre une autre classification, basée sur les évolutions socio-culturelles, technologiques, économiques, écologiques et politiques. Les thèmes abordés peuvent regrouper des facteurs *hétérogènes* ou *homogènes*. Les scénarios GEO-3 du Programme des Nations unies pour l'environnement (PNUE, 2002) tiennent par exemple compte d'un ensemble de paramètres hétérogènes, tels que la démographie, l'intégration économique et la libéralisation, les inégalités sociales, la culture de consommation, les TIC, les biotechnologies, la dégradation de l'environnement et la décentralisation politique. Les scénarios KPMG (de Jong, 1998) retiennent pour leur part au contraire uniquement cinq éléments relativement homogènes : employeurs, intermédiaires, TIC et marché du travail.

Niveau d'intégration

Un scénario *intégré* désigne l'intégration interdisciplinaire de variables, de thèmes et de dimensions spatiales. Les scénarios Destino Colombia et Mont Fleur comportent par exemple un niveau élevé de synthèse interdisciplinaire. L'intégration de plusieurs dimensions géographiques représentait un objectif majeur des projets VISIONS (Rotmans et autres, 2000) et GEO-3 (PNUE, 2002) : ils rassemblent tous deux des données mondiales, supranationales et régionales. L'on peut opposer à l'approche intégrée un traitement relativement *indépendant* des différents éléments. C'est le cas notamment de l'étude des risques durables (1994) menée par le Conseil scientifique néerlandais pour la politique gouvernementale (WRR). Différents domaines, l'eau, l'alimentation ou l'énergie par exemple, ont été traités mais sans aborder véritablement les liens existant entre eux.

Scénarios réussis : la culture de la curiosité

Cette typologie montre la diversité des approches de scénario contemporaines. Elle souligne aussi leur souplesse en ce qui concerne leur mode et leur contexte d'utilisation et leurs résultats. La souplesse présente toutefois des inconvénients, en particulier, comme le remarquent Masini et Vasquez, lorsque l'élaboration de scénario devient « un couteau suisse multifonction ou une baguette magique », un simple outil cosmétique destiné à offrir une apparente légitimité à des décisions. Le scénario ressemble alors à une coquille vide : agréable à regarder, il manque singulièrement de contenu. La tendance de la communauté des spécialistes des scénarios à s'auto-congratuler contribue fortement à l'apparition de ces scénarios cosmétiques. Les obstacles éventuels sont trop souvent ignorés, abordés rapidement ou évoqués uniquement pour souligner que l'approche retenue permettra de les dépasser. La mode du « tout ce que les scénarios peuvent faire pour vous » occulte tout débat sérieux sur les difficultés qu'ils posent, telles celles relevées par Schoemaker (1998).

D'autres facteurs susceptibles d'amoindrir la valeur du scénario dans la pratique sont liés aux effets immuables que peut avoir un environnement socio-culturel ou d'une entreprise donné. Le modèle de « théâtre » proposé par Goffman (1959) met en lumière les dynamiques socio-culturelles qui peuvent intervenir lors d'une étude de scénario. Le contexte socio-culturel d'une entreprise peut se diviser en trois niveaux de réalité sociale, à l'instar d'une scène de théâtre : la scène proprement dite, les coulisses et la partie située sous la scène. Les représentations se déroulent sur la scène, c'est là que se jouent les rôles. Les coulisses forment un espace informel d'interactions, où sont préparées les activités présentées ensuite sur la scène. La partie sous la scène est l'endroit où l'on se sent le plus en sécurité et où l'on peut confier des sentiments et des opinions qui ne s'expriment pas ailleurs.

« Sur scène », un groupe peut affirmer voir dans un scénario un outil important pour faciliter la préparation de l'entreprise aux incertitudes de l'avenir. « En coulisses » toutefois, le même groupe peut implicitement ou explicitement manquer d'intérêt pour le scénario. « Sur scène », les incertitudes peuvent être considérées comme cruciales, mais finalement ne pas poser problème dans la pratique quotidienne et s'effacer devant l'opportunisme de carrière. L'attitude officielle affichée « sur scène » peut donner l'impression d'un monde incontrôlable, mais « en coulisses », l'attitude « technique », selon laquelle l'environnement peut être modelé en fonction des besoins de la société, prévaut. L'on peut octroyer en public une grande liberté à l'équipe chargée d'élaborer le scénario, mais tenir fermement les rênes « en coulisses ». L'équipe peut pour sa part préférer

travailler sous le contrôle de la direction et se plier au mode de pensée prédominant de l'entreprise.

Il s'avère par conséquent utile de se pencher sur la culture d'une entreprise commençant un travail de scénario. La condition préalable à toute élaboration de scénario est un intérêt évident pour l'avenir et les questions délicates qui peuvent en découler. Nombre d'études de scénarios ne s'aventurent pas au-delà de ce qui est connu et envisagé et il est même parfois déconseillé de franchir ces limites. Quelle que soit la qualité de la « boîte à outils » et des approches, l'étude du scénario risque d'échouer si elle n'intéresse pas l'entreprise. C'est pourquoi l'on ne peut se concentrer uniquement sur les outils, il faut aussi savoir susciter une « culture de la curiosité ».

La *culture de la curiosité* est favorisée par un mode de pensée imaginatif et ouvert et implique la mise en relation de facteurs épistémologiques, analytiques, procéduraux et contextuels. D'un point de vue épistémologique, ils reflètent le désir d'explorer l'avenir. Il existe par exemple peu de certitudes relatives à l'évolution de la société susceptibles de remettre en cause la thèse d'un changement progressif et graduel. Au niveau analytique, la discontinuité provoque plutôt l'intérêt que le malaise, les termes, les métaphores et les exemples traduisant le changement reviennent plus fréquemment que ceux évoquant l'idée de continuité. La culture de la curiosité suppose des processus suffisamment souples pour permettre une pensée imaginative et ouverte, de telle sorte que les sources d'inspiration, le travail en équipe ou la diversité d'un groupe par exemple, soient mobilisées et les freins éventuels, écartés. Créer et favoriser une culture de la curiosité accroît les exigences entourant la conception d'un scénario. Au niveau épistémologique, il faut stimuler l'intérêt pour l'avenir. Au niveau analytique, les personnes impliquées doivent garder en permanence une certaine ouverture d'esprit pour éviter de suivre de manière dogmatique les concepts et les idées qu'elles préfèrent a priori.

En ce qui concerne la procédure, il faut se rappeler que les outils jouent uniquement un rôle de soutien. Si un groupe se montre réticent à explorer l'avenir avec un esprit ouvert, un simple outil ne suffira probablement pas à faire la différence entre une bonne et une mauvaise étude de scénario. D'un point de vue contextuel, il est important de favoriser les environnements encourageant les recherches indépendantes motivées par la curiosité, même s'ils tendent aujourd'hui à disparaître. Ces recherches relevaient traditionnellement des universités, mais aujourd'hui, contraintes de se plier davantage aux lois du marché, celles-ci disposent de moins de possibilités de mener des recherches qui s'écartent des schémas établis. L'on ne rencontre guère de culture de la curiosité dans les recherches effectuées sur commande dans la mesure où elles sont souvent limitées par les souhaits du

commanditaire. Elle reste rare également dans les institutions de réglementation, qui recherche surtout le fonctionnement optimal du système en place.

Pistes de réflexion : des scénarios à très long terme

Pour parvenir à percer la surface de la vie sociale afin d'en examiner les processus profonds, il s'avère indispensable d'étudier les interactions entre les événements historiques et les processus qui ont façonné la société actuelle et leurs implications dans le futur. La division du temps au cours du 20^e siècle proposée par l'historien Fernand Braudel (1902-1985) constitue un cadre heuristique permettant d'analyser les liens existant entre les événements de la société et les processus sous-jacents. Il a reproché (1980) aux historiens et aux scientifiques leur appréhension limitée du temps en général et des évolutions à long terme en particulier. De même, Slaughter (2002) distingue trois niveaux de travail pour les études sur l'avenir : les études « pop », celles orientées sur un problème et les études critiques et épistémologiques. Les premières rejoignent l'habituelle « litanie » des médias – l'explosion démographique, la diminution des ressources, la pollution, la criminalité. Celles orientées sur un problème supposent une analyse plus approfondie des réponses que la société et les entreprises apportent, ou devraient apporter, à moyen terme. Enfin, les études critiques et épistémologiques peuvent véritablement creuser sous la surface de la vie sociale pour en examiner les processus. Braudel et Slaughter considéraient tous deux que leur discipline respective devait envisager les schémas de société les plus profondément ancrés.

Braudel (1972) propose une division du temps comprenant le temps géographique ou la *longue durée*, le temps social et un temps individuel ou *l'histoire événementielle* (d'après l'économiste François Simiand). La *longue durée* recouvre les processus géographiques et climatiques qui influent sur l'humanité au fil des siècles, voire des millénaires. Les processus et les cycles de *longue durée* exercent une influence prépondérante et stabilisante sur les autres niveaux temporels, créant ainsi un cadre dans lequel peuvent se produire les évolutions de la société. Le temps social, qui englobe de grandes tendances socio-économiques comme la Révolution industrielle, couvre des décennies ou des siècles. Enfin, *l'histoire événementielle* correspond à l'approche historique traditionnelle, c'est l'histoire des événements (batailles, élections, etc.), découpée en jours, en semaines et en mois. Selon Braudel, il appartient à l'historien de dépasser le cadre de l'histoire événementielle pour s'intéresser à la civilisation dans son intégralité. C'est uniquement de cette façon que l'on peut percevoir la réelle signification des événements.

Une division du type de celle de Braudel représente une méthode heuristique utile à l'élaboration de scénarios constructifs. Elle peut

contribuer à définir une théorie rigoureuse sur l'apparition de certains changements et de leurs conséquences, tout en favorisant les liens entre choix politiques et résultats. L'analyse de l'iceberg de Van der Heijden (1996) propose une division comparable, qui inclue les événements, les tendances et les schémas et la structure systémique. Le sommet de l'iceberg représente le niveau des événements, tandis que les tendances et les schémas se trouvent juste sous la surface de l'eau. La base de l'iceberg constitue la structure systémique, qui sous-tend les niveaux supérieurs. L'iceberg forme une entité, les trois niveaux demeurent étroitement liés.

Conclusion

De nombreuses approches de scénario sont actuellement utilisées, de l'approche exploratoire à celle axée sur une décision, sans oublier les approches intuitives ou analytiques. Les scénarios auxquels elles conduisent s'avèrent plus ou moins complexes. Il n'existe pas d'approche unique « correcte » et chaque contexte suppose une méthode adaptée. La typologie permet d'organiser la multiplicité des études et de se frayer un chemin parmi ces nombreuses possibilités. Elle offre une vue d'ensemble de la pratique des scénarios actuelle, qui peut contribuer à définir la conception d'un scénario. Le programme de l'OCDE « L'école de demain » peut bénéficier de cette typologie en tirant les leçons des expériences de scénario menées dans d'autres secteurs que l'éducation. Ces expériences vont des modèles informatiques utilisés dans le domaine de l'environnement aux approches de type brain-storming adoptées dans nombre d'entreprises privées.

La diversité de ces approches confère aux scénarios une grande souplesse pour explorer l'avenir, qui peut être appliquée à différentes tâches. Cette souplesse risque toutefois d'engendrer des abus. La division du temps proposée par Braudel peut constituer un outil utile pour éviter les scénarios cosmétiques. Il semble néanmoins peu probable qu'un outil ait une quelconque utilité s'il ne s'accompagne pas d'un intérêt réel pour l'avenir et de la volonté de remettre en cause les hypothèses erronées qui lui sont associées. Aussi, au lieu de s'attacher aux outils employés, l'équipe chargée du scénario devrait-elle s'efforcer de créer une culture de la curiosité, c'est-à-dire favoriser les environnements propices à l'émergence d'une pensée imaginative et ouverte. Les recherches motivées par la curiosité, dénuées d'intérêts commerciaux et libérées des contraintes propres à l'entreprise, pourront contribuer davantage à l'élaboration d'un scénario créatif que de soi-disant outils scénaristiques. Grâce à la création et à l'entretien permanent de cette culture, les équipes chargées du scénario seront parées pour un véritable voyage de découverte, au sens où l'entendait Proust.

Références

- Agence européenne pour l'environnement (1999), *L'environnement dans l'Union européenne à l'aube du 21^e siècle*, Agence européenne pour l'environnement, Copenhague.
- Agence européenne pour l'environnement et ICIS (2000), *Cloudy Crystal Balls: An Assessment of Recent European and Global Scenario Studies and Models*.
- Banister, D. et autres (2000), *European Transport Policy and Sustainable Mobility*, Spon, Londres et New York.
- Bertrand, G. et autres (1999), *Scénarios Europe 2010*, Commission européenne, Cellule de prospective, Bruxelles.
- Bobbitt, P. (2002), *The Shield of Achilles: War, Peace and the Course of History*, Penguin, Londres.
- Braudel, F. (1977), *Écrits sur l'histoire*, Flammarion, Paris.
- Braudel, F. (1982), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Armand Colin, Paris.
- Breunese, E. et autres (2000), *Koersen op de toekomst: vier toekomstscenarios voor modern leiderschap*, NIVE.
- Brooks, H. (1986), « The Typology of Surprises in Technology, Institutions, and Development », dans W.C. Clark et R.E. Munn (éd.), *Sustainable Development of the Biosphere*, Cambridge University Press, Cambridge, Royaume-Uni, pp. 325-350.
- Conseil mondial des entreprises pour le développement durable (1998), *Exploring Sustainable Development. Global scenarios 2000-2050*, WBCSD, Londres.
- Conseil mondial des entreprises pour le développement durable (2000), « Biotechnology Scenarios », Conches-Genève.
- Conseil scientifique néerlandais pour la politique gouvernementale (WRR) (1994), *Sustained Risks: A Lasting Phenomenon*, SDU Uitgeverij, La Haye.
- CPB Bureau néerlandais d'analyse des politiques économiques (1992), *The Netherlands in Triplicate: A Scenario Study of the Dutch Economy* (en néerlandais), SDU Uitgeverij, La Haye.
- CPB Bureau néerlandais d'analyse des politiques économiques (1999), *WorldScan. The Core Version*, La Haye.

- Digital Thinking Network (2000), *The Future of Television*, www.dtn.net, consulté en mai 2001.
- Ducot, C. et H.J. Lubben (1980), « A Typology for Scenarios », *Futures*, vol. 12(1), pp. 15-57.
- Duncan, N.E. et P. Wack (1994), « Scenarios Designed to Improve Decision Making », *Planning Review*, vol. 22(4), pp. 18-25, 46.
- Fuller, T. et autres (2003), « Entrepreneurial Foresight; A Case Study in Reflexivity, Experiments, Sensitivity and Reorganisation », dans H. Tsoukas et J. Shepherd (éd.), *Developing Strategic Foresight in the Knowledge Economy: Probing the Future*, Blackwell, Oxford.
- Gertner, R. et M. Knez (2000), « Speltheorie in de realiteit », *Het Financieele Dagblad*, pp. 12-13.
- Global Business Network (1998), « Destino Colombia », *Deeper News*, n° 9.
- Godet, M. (1997), *Scenarios and Strategies: A Toolbox for Scenario Planning*, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).
- Godet, M. et F. Roubelat (1996), « Creating the Future: The Use and Misuse of Scenarios », *Long Range Planning*, vol. 29(2), pp. 164-171.
- Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Every Day Life*, Doubleday Anchor Books.
- Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (2000), « Scénarios d'émissions », Cambridge University Press, Cambridge.
- Hammond, A. (1998), *Which World? Scenarios for the 21st Century. Global Destinies, Regional Choices*, Earthscan Publications Ltd, Londres.
- van der Heijden, K. (1996), *Scenarios: the Art of Strategic Conversation*, Wiley, Chichester.
- van der Heijden, K. et autres (2002), *The Sixth Sense: Accelerating Organisational Learning with Scenarios*, Wiley & Sons, Chichester.
- Heugens, P.M.A.R. et J. Van Oosterhout (2001), « To Boldly Where No Man Has Gone Before: Integrating Cognitive and Physical Features in Scenario Studies », *Futures*, vol. 33(10), pp. 861-872.
- de Jong, R. (1998), « De geschiedenis van de toekomst: De ontwikkeling van vier scenarios voor intermediairs op de arbeidsmarkt van 2010 », Faculteit Bedrijfskunde, Université de Groningen, Groningen.
- Kahane, A. (1998), « Imagining South Africa's Future: How Scenarios Helped Discover Common Ground », dans L. Fahey et R. Randall, *Learning from the Future: Competitive Foresight Scenarios*, John Wiley & Sons, New York.

- Masini, E.B. et J.M. Vasquez (2000), « Scenarios as Seen from a Human and Social Perspective », *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 65, pp. 49-66.
- McCorduck, P. et N. Ramsey (1996), *The Futures of Women: Scenarios for the 21st Century*, Warner Books, New York.
- McKiernan, P. et autres (2001a), « Scenarios for Scotland », *Scenario and Strategy Planning*, 2.
- McKiernan, P. et autres (2001b), « The Low Road. Scenarios for Scotland Part II », *Scenario and Strategy Planning*, 2.
- McKiernan, P. et autres (2001c), « The High Road », *Scenario and Strategy Planning*, 3.
- McRae, H. (1995), *The World in 2020: Power, Culture and Prosperity. A Vision of the Future*, Harper Collins, Londres.
- Morgan, D. (2002), « Images of the Future: A Historical Perspective », *Futures*, vol. 34(9/10), pp. 883-893.
- Moyer, K. (1996), « Scenario Planning at British Airways – A Case Study », *Long Range Planning*, vol. 29, pp. 172-181.
- Nakamae, T. (1998), « Three Futures for Japan: Views from 2020 », *The Economist*, 21 mars.
- van Notten, Ph.W.F. (2000), « Create the Future: 21-22 June Workshop Report », ICIS, Maastricht.
- van Notten, Ph.W.F. (2005), « Writing on the Wall: Scenario Development in Times of Discontinuity », *Dissertation*, www.dissertation.com
- OCDE (1997), *Le monde en 2020 : vers une nouvelle ère mondiale*, OCDE, Paris.
- PNUE (2002), *L'avenir de l'environnement mondial 3 : le passé, le présent et les perspectives de l'avenir*, Earthscan, Londres.
- Postma, T.J.B.M. et autres (1995), « Toekomstverkenning met scenario's: Een hulpmiddel bij de bepaling van de strategische koers van een organisatie », *Bedrijfskunde*, vol. 2, pp. 13-19.
- Ringland, G. (1998), *Scenario Planning*, John Wiley & Sons, Chichester.
- Robinson, J. (1990), « Futures under Glass: A Recipe for People who Hate to Predict », *Futures*, vol. 22(8), pp. 820-842.
- Rorsch, A. et C. de Hart (1993), *Threshold 2000: Constraints and Scenarios for Sustainable Development in the Netherlands and Europe*, Elmar Rijswijk, Rijswijk.

- Rotmans, J. et H.J.M. de Vries (1997), *Perspectives on Global Change: The TARGETS Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rotmans, J. et autres (2000), « Visions for a Sustainable Europe », *Futures*, vol. 32(9-10), pp. 809-831.
- Schoemaker, P.J.H. (1995), « Scenario Planning: A Tool for Strategic Thinking », *Sloan Management Review* (hiver), pp. 25-39.
- Schoemaker, P.J.H. (1998), « Twenty Common Pitfalls in Scenario Planning », dans L. Fahey et R.M. Randall (éd.), *Learning from the Future: Competitive Foresight Scenarios*, John Wiley & Sons, New York, pp. 422-431.
- Schwartz, P. (1991), *The Art of the Long View: Planning for the Future in an Uncertain World*, Currency Doubleday, New York.
- Schwartz, P. et autres (1999), *The Long Boom: A Vision for the Coming Age of Prosperity*, Perseus, Boulder.
- Shell International (2002), *People and Connections: Global Scenarios to 2020 – Public Summary*, Londres.
- Slaughter, R.A. (2002), « Beyond the Mundane: Reconciling Breadth and Depth in Futures Enquiry », *Futures*, vol. 34(6), pp. 493-507.
- Sparrow, O. (2000), « Making Use of Scenarios – From the Vague to the Concrete », *Scenario & Strategy Planning*, vol. 2(5), pp. 18-21.
- van Steenberghe, B. (2003), « De Nieuwe Mens in de Toekomstige Wereldmaatschappij: Uitdagingen voor de Toekomstonderzoeker », Université de Nyenrode, Breukelen.
- Stuurgroep Toekomstonderzoek en Strategisch Omgevingsbeleid (2000), *Terugblik op toekomstverkenningen*, Conseil scientifique néerlandais pour la politique gouvernementale (WRR), La Haye.
- Van't Klooster, S.A. et M.B.A. van Asselt (2006), « Practicing the Scenario-Axes Technique », *Futures*, vol. 38(1), pp. 15-30.
- Wack, P. (1985), « Scenarios: Uncharted Waters Ahead », *Harvard Business Review*, vol. 63(5), pp. 72-79.
- Wilson, I. (2000), « From Scenario Thinking to Strategic Action », *Technological Forecasting & Social Change*, vol. 65, pp. 23-29.

Chapitre 5

Études prospectives, scénarios et l'approche du « champ des possibles »

par
Riel Miller¹

Riel Miller aborde le thème de l'étude du futur en établissant un certain nombre de parallèles avec l'étude de l'histoire. Il explique en quoi la recherche d'une plus grande exactitude des prévisions implique certains risques, comme par exemple adopter des méthodes et des modèles de prévision qui s'appuient trop sur le passé – comme si le futur pouvait être extrapolé – ou trop se polariser sur l'évolution probable et négliger d'autres avenir, peut-être moins plausibles mais toujours possibles, et potentiellement plus souhaitables. L'auteur juge les scénarios fondés sur les tendances et ceux fondés sur les préférences susceptibles d'engendrer des limitations de ce type, qui peuvent gêner la prise de décision stratégique. Il propose une démarche fondée sur « le champ des possibles » comme alternative à ces scénarios.

Réfléchir sérieusement sur l'avenir

Les gens pensent à l'avenir à tout moment – le matin lorsqu'ils se réveillent et commencent à planifier la journée qui s'annonce, à table lorsqu'ils discutent de leur lieu de vacances ou de l'université que les enfants devront fréquenter, ou de l'évolution de la bourse. Pour la plupart, ces réflexions portent sur le court terme : quelques jours, quelques heures ou quelques mois. Dans ces conversations, les gens mélangent naturellement tout ce qu'ils espèrent dans un large éventail d'attentes – allant du probable

¹ Membre de Demos, Londres et Directeur de recherche invité à l'Institut danois de technologie.

à l'improbable. Les professionnels de la prévision traitent plus soigneusement des degrés de probabilité lorsqu'ils essaient de prévoir le temps qu'il fera demain ou la croissance économique de l'année prochaine. Ils se préoccupent généralement de parvenir au plus haut degré de probabilité que leur permettent les données et les modèles dont ils disposent. Ils éludent généralement la question plus vaste et moins prévisible de tout ce qui peut être possible ainsi que la question plus normative de ce qui est souhaitable.

Toutefois, la recherche d'une plus grande précision dans les prédictions implique certains arbitrages. D'un côté, on risque d'adopter des méthodes et des modèles de prévision trop fortement tributaires de ce qui est arrivé dans le passé. Les paramètres d'hier peuvent être utiles pour retracer les événements passés, mais l'expérience montre que cette approche manque constamment les grands points d'inflexion et les changements dus aux transformations. D'un autre côté, si l'on se préoccupe de savoir ce qui se produira vraisemblablement, on risque de ne pas voir des choses qui ne sont peut-être pas probables mais qui sont quand même possibles et potentiellement plus souhaitables. Au mieux, le souci de sécurité dans l'extrapolation laisse de côté ce qui n'est pas prévisible ; au pire, il nous entraîne dans un sentiment erroné d'avoir épuisé toutes les options possibles, et de rétrécir par là même l'éventail des choix possibles. Il peut en conséquence compromettre la prise de décisions stratégiques car il limite la capacité d'imaginer des fins et des moyens non prévisibles. L'approche du « champ des possibles », esquissée dans le présent chapitre, ouvre une voie permettant de surmonter ces contraintes.

Que sont les études prospectives ?

Les grands changements socioéconomiques favorisent le développement de la réflexion prospective. Si on les compare à des disciplines universitaires dûment établies (comme les sciences économiques), les études prospectives ne partent pas d'une base cohérente et largement acceptée. La plupart des économistes admettent généralement, après quelque deux siècles de débats passionnés, que la science économique porte sur l'affectation de ressources rares. Aujourd'hui, les analyses des économistes orthodoxes (micro, macro, publiques, à court terme, à long terme, économétriques et historiques) partent dans leur quasi-totalité de la question de base : comment affecter des ressources rares ?

Évidemment, la science économique n'est pas apparue comme une discipline pleinement développée. Au départ d'ailleurs, il n'y avait guère d'unanimité concernant le problème fondamental qui liait la totalité des questions et théories étendues et variées qui relèvent aujourd'hui de la

science économique proprement dite. Adam Smith, dont on peut dire qu'il a été le fondateur de la science économique en tant que discipline, avait étudié et enseigné l'éthique et les « belles lettres ». Toutefois, avec le temps, l'économie est devenue une discipline universitaire stimulée par l'essor des marchés et de l'industrie, l'apparition généralisée d'une main-d'œuvre salariée et l'essor de systèmes extrêmement complexes et diversifiés d'affectation des ressources. Elle est devenue un domaine abordant les problèmes analytiques posés par la complexité croissante et la variété sans cesse plus grande du fonctionnement réel des marchés.

D'une façon analogue, l'apparition de la prospective est étroitement liée à la complexité, la diversité et la latitude (ou indétermination) qui caractérisent de plus en plus les réponses que l'on apporte aujourd'hui à une question tout aussi fondamentale : comment pouvoir reproduire la vie quotidienne à l'avenir ?² La prospective est stimulée par une multiplication, qu'elle contribue dans une certaine mesure à encourager, des changements plausibles – encore que non nécessairement probables ou souhaitables – des façons dont notre vie quotidienne se reproduit. S'agissant de savoir comment nous vivons nos vies, la question qui se pose chaque jour – qu'est-ce que je fais aujourd'hui ? – devient de plus en plus ouverte. C'est cette possibilité d'un avenir assorti d'une plus grande liberté qui requiert la mise au point d'outils plus systématiques et plus affinés permettant de penser à ce que sera l'avenir.

Ce qui distingue les réflexions prospectives des autres disciplines, c'est qu'elles se préoccupent de la façon dont nous créons chaque jour l'avenir et d'analyser à partir de cette base les perspectives de changement – que ce soit pour le lendemain ou pour le siècle à venir. Cette approche de la réflexion sur l'avenir contraste fortement avec des modes plus traditionnels et coutumiers, par exemple les prophéties mystiques, les grandes utopies idéologiques et les modèles mécaniques de prévision. Ce qui ne veut pas dire que les horoscopes, les visions messianiques ou les efforts visant à mettre au point un modèle parfait vont disparaître. Le désir d'aboutir à une certitude sur le plan des prédictions répond à d'autres besoins. Ceux qui sont certains que l'histoire de l'humanité prendra fin avec l'arrivée du Messie ou qui décident des vêtements qu'ils vont porter parce que Jupiter est aligné sur Mars pensent certes à l'avenir. Mais ce qu'ils cherchent est à l'opposé de ce

² North (1999) abordant la question « Quelles sont les limites de notre compréhension du monde qui nous entoure » ? suggère que cette compréhension est largement tributaire de la façon dont nous abordons l'incertitude. Il propose trois sortes d'incertitudes : l'incertitude due à des informations et des connaissances insuffisantes ; l'incertitude due au fait que le monde est non-ergotique – c'est-à-dire en évolution perpétuelle ; et l'incertitude provenant de l'absence de théories satisfaisantes sur l'évolution permanente.

qui constitue les études prospectives. La plupart de ces dernières s'appliquent à montrer comment il est impossible de prévoir l'avenir, car il est subordonné à des choix que nous faisons dès maintenant. Le but visé est d'évoquer un ensemble beaucoup plus large et beaucoup plus complexe d'avenirs possibles, c'est-à-dire entièrement différent des prédictions traditionnelles qui sont très fortement fondées soit sur la continuité, soit sur des événements exogènes, comme une apocalypse.

Il est une partie des études prospectives qui s'intéresse aux prévisions à court terme, à partir de modèles empiriques. Ces études examinent des situations où l'on peut raisonnablement s'attendre que l'inertie du passé immédiat diminue la marge des changements possibles. Les modèles prospectifs à court terme peuvent jouer un rôle important quand ils nous permettent de saisir les variables (forces) spécifiques qui reproduisent la vie quotidienne – ou la tranche de vie quotidienne qui intéresse le prévisionniste. Si elle est faite comme il faut, une prévision permet de capter les facteurs de causalité qui modifient la vie au quotidien, la façon dont les diverses variables interagissent et dans quelle mesure le passé fournit une base satisfaisante pour envisager l'avenir. Mais lorsque la prévision se heurte aux limites de sa portée réelle, il apparaît clairement que les efforts de prévision doivent céder la place à un examen de ce qui pourrait être possible, avant de se hâter de déterminer si tel ou tel résultat est plus ou moins probable, et ce pour quelle raison.

Études prospectives et histoire

Ainsi, ce qui distingue les études prospectives, c'est qu'elles fournissent une approche rigoureuse de la plausibilité de différentes considérations concernant la reproduction dans le futur de la vie de tous les jours. Cette tâche va de pair avec celles de l'historien qui cherche à comprendre les facteurs clés qui ont modifié (ou non) la vie de tous les jours dans le passé, qu'il s'agisse de décisions du Roi, de résultats de guerres, ou de la composition des repas des paysans (Hawthorn, 1991, p. 8). Ni l'historien, ni le futurologue n'ont un accès direct à la réalité qu'ils étudient. L'un comme l'autre recherchent des indices dans le présent et dans le passé afin d'étayer leurs analyses sur les causes et les modalités du déroulement de la vie, en utilisant des méthodes et des théories qui prennent en compte de multiples strates d'interactions et de causalités complexes. Tout comme les études historiques, les études prospectives constituent une « science sociale » polyvalente et neutre, consistant en la collecte de méthodes, de théories et de résultats qui fournissent un outil d'analyse à l'intention de gens qui ont des croyances et des objectifs différents (voir par exemple, Booth et autres, 2004 ; Dator, 2002 ; Godet, 2001a et b ; Keenan et autres, 2003 ; Ogilvy, 2002 ; Ringland, 2002 ; van der Heijden, 2002).

Il existe, évidemment, certaines différences importantes. Le futurologue peut voir un jour la validité de son travail testée par ce qui arrive le lendemain, tandis que l'historien doit se contenter pour toujours des traces du passé plus ou moins enfouies sous l'accumulation des années. Les historiens peuvent consulter des archives historiques qui montrent de façon indiscutable qu'un traité a été signé, alors que les futurologues doivent utiliser leur imagination pour établir la carte de ce qui sera peut-être la configuration générale de demain. Toutefois, tous deux sont des « cartographes » – essayant de dégager les caractéristiques essentielles susceptibles d'expliquer comment était vécue la vie ou comment elle le sera. Dans de nombreux cas, les historiens qui peuvent remonter jusqu'à un passé lointain pour obtenir des données détaillées extrêmement fiables, tandis que les futurologues sont plus préoccupés par les germes du lendemain, dispersés dans la réalité excessivement détaillée du présent. Mais le problème que pose l'élaboration d'analyses convaincantes sur la manière dont était (ou sera) reproduite la vie de tous les jours, reste le même (Bruland, 2001).

Les études prospectives et les études historiques ont en commun cinq axiomes fondamentaux. Premièrement, que l'on se tourne vers le passé ou vers l'avenir, à mesure que l'analyse s'écarte du présent, l'incertitude s'accroît dans plusieurs sens, tandis que diminue la précision avec laquelle nous pouvons expliquer comment tel aspect particulier de la vie quotidienne se reproduit. La raison en est que, pour une part, la qualité des données brutes diminue et, d'autre part, que le nombre des sources ou causes potentielles susceptibles d'expliquer le changement (ou stase) ira croissant, dans la plupart des cas, avec le temps.

Le second axiome commun est que la portée et le rythme du changement doivent être évalués en termes absolus et en termes relatifs. Tout le monde sait qu'un changement intervenant à partir d'une base très modeste peut être assez minime en termes absolus mais important par rapport au point de départ, ou encore que lorsque ce point de départ est déjà important, un changement même important en termes absolus peut être modeste en termes relatifs. Un bon exemple nous en est fourni par les projections sur l'évolution démographique de l'Inde, qui partent d'une base de plus d'un milliard d'habitants. En conséquence, malgré un ralentissement du taux de croissance démographique, la population totale de l'Inde en 2050 pourrait dépasser de 500 millions celle de 2000 – et dépasser la population de la Chine³.

³ *Les perspectives d'avenir de la population mondiale 1950-2050*, ONU (révision 2002), février 2003, montrent que la variante moyenne du taux de croissance démographique de l'Inde tombe d'une moyenne d'environ 2 % dans la seconde moitié du 20^e siècle à une

Le troisième axiome est qu'avec le temps, que l'on se tourne vers le passé ou vers l'avenir, bon nombre des mesures métriques et des repères utilisés pour évaluer le changement changent de leur côté. Il n'y a pas longtemps, la valeur métrique utilisée pour mesurer la vitesse n'était pas le mile ou le kilomètre à l'heure, mais la vitesse d'un cheval établie en furlong (quelque 201 mètres). Quand il s'agit de repères, l'ancien modèle T Ford était considéré dangereux quand il dépassait les 45 miles à l'heure. Aujourd'hui, la plupart des voitures sont sûres à des vitesses beaucoup plus grandes. Il serait absurde d'utiliser aujourd'hui, pour juger de la vitesse, les mesures métriques et les repères en vigueur à l'époque des chevaux ou des modèles T.

Le quatrième axiome, encore plus difficile à détecter et à appliquer, tient aux changements plus subjectifs liés aux capacités en place. La pertinence et l'étalonnage des différentes mesures et perceptions des événements quotidiens sont façonnés par tout un ensemble de facteurs, tels que le degré d'alphabétisation, le degré du partage de certaines valeurs par la communauté, et la facilité d'accès à l'information. Ces facteurs, même si nous en sommes conscients, rendent difficiles les comparaisons à travers le temps. Pouvons-nous par exemple comparer la crainte largement répandue dans les années 60 d'un conflit nucléaire et la crainte ressentie au cours de la première décennie du 21^e siècle devant les organismes génétiquement modifiés ?

Il existe un cinquième axiome : ramener le nombre infini des spéculations possibles à des dimensions gérables. Si nous voulons réduire les « degrés de latitude », qu'il s'agisse d'interpréter ou d'imaginer le futur, nous nous tournons vers les faits et vers des hypothèses raisonnables qui restreignent le champ des possibles. Les premières hypothèses doivent porter sur l'incertitude (premier axiome). Des extraterrestres pourraient atterrir demain sur la Terre où celle-ci pourrait être frappée par un météore qui l'anéantirait et tous les efforts faits pour imaginer les possibilités futures deviendraient nuls et non avendus. Les futurologues, notamment ceux qui s'intéressent aux questions de politique, peuvent se dispenser d'accorder une grande attention à ce type d'incertitude car bien que de tels événements exogènes puissent se produire, il n'y a pas grand-chose à dire au moment présent sur le lendemain.

S'agissant des deuxième, troisième et quatrième axiomes, tous les changements, absolus, relatifs et qualitatifs, sont limités, souvent de façon différente, mais limités quand même par des conditions fondamentales du

moyenne de moins de 1 % pour la première moitié du 21^e siècle. Toutefois, la croissance totale approche les 500 millions d'habitants.

monde physique, social et intellectuel. La taille moyenne et l'espérance de vie des hommes peuvent changer, même rapidement, mais ce sera dans un cadre très limité. Parallèlement, dans le domaine de l'organisation sociale, qu'elle soit économique, politique ou sociologique, nous partons de l'hypothèse que la gamme des possibilités est relativement limitée. Si nous envisageons les changements sociétaux au cours des 30 années à venir, il est probable que les responsables politiques verront leur champ d'action délimité par le passage du despotisme à la démocratie, l'évolution de l'économie planifiée vers l'économie de marché et la transformation de l'identité sociale qui de non-différenciée deviendra différenciée, la tendance à long terme étant d'aller vers les extrémités du spectre dans tous les domaines. L'espace de temps que la plupart des historiens et des futurologues étudient généralement se caractérise par un degré de continuité qui rend possible des analyses valables.

Toutefois, bien que les « degrés de latitude » des changements éventuels restent confinés dans un espace gérable pour que les futurologues et les historiens puissent procéder à des analyses approfondies, cela ne résout en rien le problème du choix qu'ils doivent faire de telle ou telle méthode ou théorie et l'éventail des possibilités reste très large, historiens et futurologues suivant alors des chemins distincts. Les futurologues disposent d'une boîte à outils bien constituée pour établir leurs scénarios, en étudiant les tendances et en recueillant les opinions des experts (voir de Jouvenel, 2004 ; Ogilvy, 2002). Les résultats de ces analyses sont utilisés à des fins multiples – allant du simple enrichissement du stock de connaissances à la contribution à des décisions stratégiques pragmatiques. Toutefois, comme il faut s'y attendre dans un domaine qui est encore jeune et en évolution rapide, on continue à innover et à débattre à propos des méthodes et des objectifs de base.

Scénarios fondés sur les tendances et fondés sur les préférences

Les scénarios, ou présentations, concernant des avenir distincts permettent de surmonter certains des écueils des approches prospectives. Ce que les scénarios perdent sur le plan de la précision calibrée des probabilités peut être compensé par une plus grande ouverture à l'égard de résultats peu vraisemblables au départ mais néanmoins possibles. C'est la raison pour laquelle on s'est souvent servi des scénarios comme d'un outil de réflexion stratégique, « stratégique » s'entendant du choix de la voie à suivre. Les choix stratégiques impliquent la sélection d'objectifs ambitieux, parfois à long terme. Les choix stratégiques sont ceux qui établissent une différence marquée dans la voie à suivre, à savoir viser des objectifs stratégiques ou s'en écarter. Les scénarios sont également appropriés pour aider les

décideurs à réfléchir sur les changements institutionnels. Toutefois, les scénarios ont plusieurs points faibles, notamment quand il s'agit de concevoir puis d'en retenir quelques-uns, spécifiques et appropriés, concernant l'avenir à long terme et ce à partir d'un nombre infini de possibilités.

Il existe deux méthodes courantes pour résoudre le problème du choix des scénarios. La première consiste à prendre un point de départ, par exemple la population ou la production économique, et à élaborer ensuite des scénarios à partir d'une série de taux de croissance – faibles, moyens et forts – ou de tendances (c'est ce que j'appelle l'approche « bébé ours », « maman ours » et « papa ours » ou tout simplement l'approche « Ours »). La seconde approche est plus axée sur des préférences et des attentes implicites, de sorte à esquisser des scénarios qui tiennent compte de ce que les gens considèrent être : ce qui est le plus souhaitable, ce qui est le moins souhaitable, et ce qui est le plus pénible à atteindre, mais le plus probable (j'appelle cela l'approche : bon, mauvais et laid, BML). Ces deux méthodes ont le mérite de choisir des scénarios qui sont facilement accessibles étant donné que les facteurs déterminant les principales caractéristiques de chacun d'entre eux sont généralement familiers et faciles à saisir. Nous connaissons bien les scénarios fondés sur les tendances, en ce qui concerne par exemple les universités, classées selon les taux de progression des effectifs, ou les scénarios fondés sur les préférences qui amènent les gens à considérer que le « bon » scénario est celui selon lequel les universités sont exclusivement des citadelles de recherche pure sur le plan des connaissances, le « mauvais » scénario est celui selon lequel les universités sont uniquement guidées par les impératifs commerciaux des bailleurs de fonds provenant du secteur privé, et le scénario pénible ou scénario « laid » comme étant le plus probable et qui combine les deux options précédentes.

Les limites des scénarios fondés sur les tendances et fondés sur les préférences

Les travaux fondés à la fois sur les tendances et sur les préférences sont généralement mobilisateurs : ils donnent aux participants un sentiment de perspectives et leur rappelle les possibilités de changement (dépasser le cadre des conflits en cours, jouer des jeux à somme nulle, contourner l'obstacle au lieu de l'affronter, etc.). Ils constituent des techniques utiles de mobilisation qui encouragent la prise de responsabilités de direction. Toutefois, ils présentent des inconvénients qui en limitent l'utilité.

Le premier problème *tient au risque d'une étroitesse d'esprit et d'un manque d'imagination*. Ce n'est pas là une caractéristique absolue, vu que les tendances et les préférences peuvent aller trop loin et devenir de la haute

spéculation (généralement même « irréaliste »). Toutefois, ces sortes de scénarios restent trop souvent limités par des perceptions initiales des tendances et des préférences. A quoi peut s'ajouter le « poids du présent » : « dans la vie que je mène aujourd'hui, tout est plus difficile (ou plus facile), plus rapide (ou plus lent), plus grand (ou plus petit) que dans le passé ». On ne parvient pas de ce fait à situer les tendances et les vues actuelles du présent dans une perspective historique. De surcroît, les scénarios fondés sur les tendances peuvent rétrécir l'éventail des possibilités, lorsque les tendances sont identifiées non pas en termes de théorie du changement et d'hypothèses de causalité, mais le sont tout simplement sur la base des données présentement disponibles. Si l'on part de tendances et de préférences données, il est difficile de prendre en compte la nature composite et pluridimensionnelle du changement. Le changement modifie ce qui est possible. Une population alphabétisée peut faire des choses qui étaient très difficiles à imaginer par une population analphabète ; les possibilités qui s'offrent à un enfant ne sont pas les mêmes que celles qui s'offrent à un adulte – avec le temps, ce qui change ce n'est pas seulement ce qu'une personne peut faire, c'est aussi ce qu'elle veut faire.

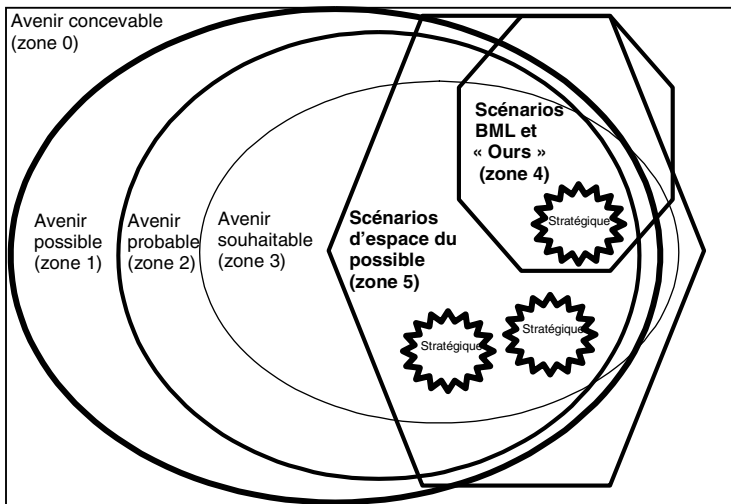
La deuxième limitation majeure est *une absence de précision analytique*. Étant donné que les tendances et les préférences sont généralement considérées comme allant de soi, même si on s'efforce de quantifier, de classer et de doser les différents éléments de chaque scénario, les modèles théoriques du changement (par exemple, l'interaction causale) sont dans la plupart des cas insuffisamment élaborés. L'absence de théories dûment élaborées du changement, alliée à une surabondance de détails descriptifs, fait qu'il est difficile non seulement de dégager des scénarios valables du point de vue analytique mais, ce qui est plus important du point de vue des décideurs, de justifier tel choix particulier d'un scénario dans l'ensemble des vastes possibilités offertes. Certes, les processus « Ours » et BML génèrent une abondance de scénarios, mais ceux-ci ne présentent généralement qu'un intérêt limité pour les responsables politiques en raison d'un manque de bases analytiques. La question qui se pose donc désormais est de savoir comment élaborer des scénarios qui élargissent l'éventail des possibilités imaginables et qui promettent une plus grande clarté analytique dans les réflexions prospectives.

Les scénarios du « champ des possibles »

Par la force des choses, nous ne couvrons qu'une partie de l'ensemble des avenir possibles, vu que nous ne pouvons pas imaginer chacun des résultats réalisables. Le graphique 5.1 montre les problèmes qui se posent. L'ensemble le plus vaste représente ce qui est possible. Au sein de

l'ensemble des possibilités, nous trouvons tous les avensurs probables et certains avensurs souhaitables. Étant donné que l'intéressé tourne ses regards vers ce qui est souhaitable, on trouvera dans cet ensemble de bons et de mauvais scénarios et il existe certains avensurs souhaitables qui ne rentrent pas dans le domaine du possible. Les scénarios fondés sur les préférences se situent dans l'ensemble des possibilités désirables/indésirables, tandis que les scénarios fondés sur des extrapolations de tendances se trouveront dans l'ensemble des avensurs possibles, souhaitables et impossibles. Étant donné que ces derniers ne couvrent pas nécessairement la totalité des possibilités pertinentes, existe-t-il des méthodes permettant d'améliorer notre recherche de la gamme stratégique des futurs possibles ?

Graphique 5.1. Scénarios stratégiques et champ des possibles



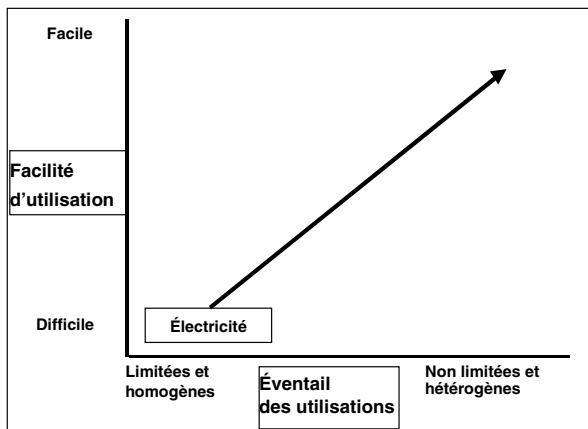
Source : Auteur.

L'approche du « champ des possibles » élaborée ci-après nous offre un moyen de mettre au point un ensemble plus large d'avenus possibles à prendre en considération quand on établit un scénario, selon une méthode comprenant trois étapes. La première étape consiste à déterminer ou à définir l'attribut clé (variable A) du sujet du scénario. La seconde étape consiste à délimiter un champ, peut-être multidimensionnel, en se servant des attributs principaux de changement (a, b, c) dans la variable A. La troisième étape consiste à recenser des scénarios distincts à l'intérieur de ce champ des possibles. Le graphique 5.2 montre cette approche à partir de

l'exemple de la généralisation de l'électricité. Les trois étapes qui permettent de créer ce champ des possibles sont les suivantes :

- *Étape 1* : le scénario a pour sujet la généralisation d'une technologie (variable A), à savoir, l'ampleur de la diffusion d'une technologie donnée. Lorsqu'une technologie est inventée ou commercialisée pour la première fois, il se peut qu'elle ne retienne l'attention de personne. En revanche, il est possible qu'elle soit très largement diffusée, et qu'elle pénètre tous les aspects de la vie – du lieu de travail au domicile personnel.
- *Étape 2* : deux des principales caractéristiques de la généralisation d'une technologie sont les suivantes : a) cette technologie est-elle facile à utiliser ? et b) à combien d'usages peut-elle servir ? À mesure que l'électricité devient plus facile à utiliser et s'applique à des utilisations de plus en plus diverses, elle passe de la partie située en bas et à gauche du quadrant du champ des possibles à la partie située en haut et à droite.
- *Étape 3* : on peut élaborer différents scénarios à partir de différents points du champ des possibles. Nous savons déjà ce qui s'est passé avec l'électricité, mais nous ne savons pas ce qui va se passer pour nombre des avancées technologiques les plus récentes. Par exemple, la technologie de l'information va-t-elle devenir aussi facilement utilisable et aussi ambiante que l'électricité ?

Graphique 5.2. Exemples du champ des possibles – généralisation de l'électricité



Source : Auteur.

Dégager des scénarios à partir des possibilités – une approche fonctionnaliste

Après avoir élargi la gamme des avenir possibles soumis à notre examen pour élaborer des scénarios, la difficulté suivante consiste à choisir tel ou tel scénario. Là encore les approches fondées sur les tendances et sur les préférences peuvent être appliquées, soit en considérant comme donné le point de départ et les rythmes de changement, soit en imposant une série spécifique de valeurs afin de différencier les buts à atteindre. Ou nous pouvons mettre à l'écart toute considération des probabilités et des préférences et poursuivre sur la voie de la neutralité de la méthodologie du champ des possibles en nous concentrant sur les fonctions et/ou les caractéristiques organisationnelles du sujet du scénario. Pour reprendre l'exemple de l'électricité, nous pouvons l'imaginer comme une technologie qui n'a pas encore tracé sa voie à travers le temps (voir un débat sur les contrefactuels dans Booth, 2004). Dans l'exemple pris ici, nous avons trois fonctions hypothétiques et deux structures organisationnelles de base que l'on peut utiliser pour mettre au point des scénarios, ainsi qu'il ressort au tableau 5.1. Les trois fonctions que nous pouvons imaginer de l'énergie électrique sont : i) utilisation comme arme/instrument de guerre ; ii) remplacement local de la vapeur et de l'eau en tant que source d'énergie dans les usines ; et iii) source autonome d'énergie pour toute sorte de produits de consommation. Les deux caractéristiques organisationnelles sont la production centralisée et la production décentralisée d'énergie électrique. La question « que se passerait-il si » ? appliquée à l'avenir de l'électricité permet de créer six scénarios.

Tableau 5.1. Scénarios d'organisation et de fonction concernant l'utilisation de l'électricité

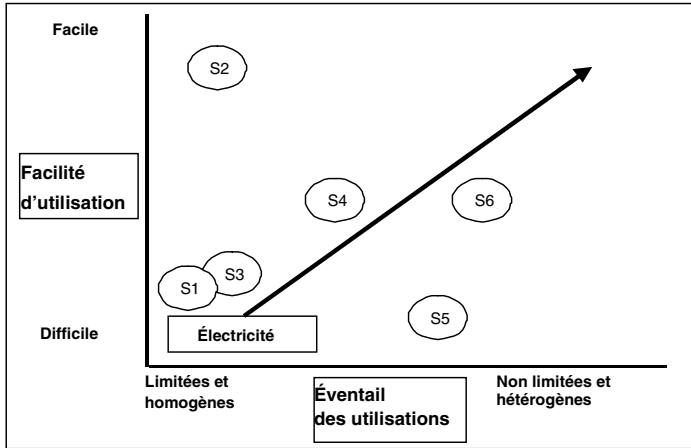
Fonction	Organisation	
	Production centralisée	Production décentralisée
Armement	Scénario 1	Scénario 2
Énergie pour l'industrie	Scénario 3	Scénario 4
Énergie pour la consommation	Scénario 5	Scénario 6

Source : Auteur.

Le graphique 5.3 montre les six scénarios situés de façon très approximative à l'intérieur du champ des possibles. On souligne ici le caractère contingent ou dépendant du sujet du scénario – la généralisation de l'électricité (variable A) – par rapport à l'évolution des caractères sous-jacents du changement (facilité d'utilisation [a] et éventail des

utilisations [b]), qui sont alors utilisés pour situer les scénarios au sein du champ des possibles.

Graphique 5.3. Exemples de scénarios concernant l'utilisation de l'électricité



Source : Auteur.

Le graphique 5.3 situe les scénarios S2, S4 et S6 au-dessus de l'échelle relative à la facilité d'utilisation, étant donné que l'on considère qu'une production décentralisée implique une réduction des difficultés techniques de production de l'énergie (éolienne, solaire, hydrogène, etc.). On considère que les scénarios S4, S5 et S6 correspondent à un élargissement des utilisations de l'électricité, qui en tant qu'outil décentralisé destiné à l'industrie (S4) et d'outil général destiné aux consommateurs (S5, S6) sera inévitablement utilisé de façons très différentes. Dans le cas du scénario S1, où l'électricité est réservée uniquement à l'usage militaire en tant qu'armement spécialisé, tributaire d'une production centralisée d'énergie, il n'est guère utile de tenir compte de la facilité d'utilisation, qu'il s'agisse de la production ou des applications, la gamme des utilisations étant très étroite. C'est pourquoi S1 se situe à la partie inférieure gauche du champ des possibles. De même, S3 se trouve plus près de la partie située en bas et à gauche, vu que la grande industrie s'emploie au mieux à limiter la diffusion.

L'électricité n'a suivi aucun de ces scénarios, étant donné qu'elle couvre les trois fonctions et que les problèmes de facilité d'utilisation sur le plan de l'application ont été largement résolus par le biais de la provision centralisée du courant électrique. Aujourd'hui, l'électricité se situe plus près de la partie

basse à droite du quadrant, si l'on considère la facilité d'utilisation comme un indicateur composite de production et d'application. Retenir dans le champ des possibles cette généralisation de l'électricité afin d'imaginer un résultat différent revient par exemple à étudier ce qu'il serait nécessaire de faire pour qu'elle se situe dans la partie droite supérieure du quadrant. Une telle analyse serait axée sur un scénario dans lequel un accès et une application universels sont combinés à une production d'énergie simple et décentralisée. On pourrait choisir ce scénario, vu que les gens attachent une grande valeur à un accès et à une application universels, ainsi qu'à un contrôle local. Ou encore tablez sur l'hypothèse d'une production décentralisée entraînant une facilité d'utilisation qui pourrait permettre des innovations dans l'organisation spatiale et temporelle de la vie de tous les jours.

Ayant déterminé que le placement du scénario dans la partie droite supérieure correspond au souhait des gens, la prochaine étape consiste à analyser les caractères et les conditions permettant la réalisation d'un tel scénario. Ce qui nous amène à l'étape finale de l'approche stratégique du champ des possibles. Il s'agit maintenant d'en estimer la probabilité, en évaluant dans quelle mesure les choix jugés nécessaires pour parvenir à cette fin risquent ou ne risquent pas d'être choisis et réellement appliqués. Ce sont des choix qui ont été définis en élargissant le domaine du possible sur la base de modèles analytiques clairs. Ainsi, la prise de décision, base de la démocratie, et les mesures spécifiques qui en découleraient par le biais de choix démocratiques, viennent se situer au premier plan.

Ces illustrations montrent comment la méthode du champ des possibles ouvre un large éventail de possibilités d'élaboration de scénarios. Elle ouvre une autre série d'options à partir desquelles nous pouvons élaborer des scénarios stratégiques, en explorant l'avenir dans une perspective plus indépendante de nos vues initiales sur la probabilité et la désirabilité. La tâche qui nous incombe consiste toujours à imaginer l'avenir – se projeter dans le temps. Grâce à cette méthode, il nous est plus facile d'être imaginatif, systématique et explicite pour répondre à la question hypothétique « que se passerait-il si ». La modélisation nous permet d'analyser quelles sont les variables qui comptent et, une fois que les possibilités ont été rigoureusement examinées, elle peut être un outil important pour approfondir l'analyse des facteurs susceptibles d'influer sur les rythmes et les directions du changement (voir Miller et Bentley, 2003, qui étudient la voie à suivre pour quantifier un scénario du champ des possibles à l'intention de la société apprenante).

Références

- Booth, C., P. Clark, A. Delahaye, M. Rowlinson et S. Proctor (2004), « How Modal Narratives Work ».
- Bruland, K. (2001), « Technological Revolutions, Innovation Systems and Convergence from a Historical Perspective », Université d'Oslo, février.
- Dator, J. (2002), *Advancing Futures*, Prager.
- Godet, M. (2001a), *Creating Futures: Scenario Planning as a Strategic Management Tool*, Economica.
- Godet, M. (2001b), *Manuel de prospective stratégique*, Dunod.
- Hawthorn, G. (1991), « Plausible Worlds: Possibility and Understanding in History and the Social Sciences », Cambridge University Press.
- van der Heijden, K. (2002), *The Sixth Sense: Accelerating Organizational Learning with Scenarios*, John Wiley & Sons.
- de Jouvenel, H. (2004), « An Invitation to Foresight », *Futuribles*.
- Keenan, M., D. Abbott, F. Scapolo et M. Zappacosta (2003), *Mapping Foresight Competence in Europe: The Eurofore Pilot Project*, IPTS, juin.
- Miller, R. et T. Bentley (2003), « Unique Creation – Possible Futures – Four Scenarios for 21st Century Schooling », NCSL, Nottingham.
- North, D.C. (1999), « Dealing with a Non-ergodic World: Institutional Economics, Property Rights and the Global Environment », Duke Environmental Law and Policy Forum, automne, vol. X, n° 1, pp. 1-12, www.law.duke.edu/shell/cite.pl?10+Duke+Envtl.+L.+&+Pol'y+F.+1
- Ogilvy, J.A. (2002), *Creating Better Futures: Scenario Planning as a Tool for a Better Tomorrow*, Oxford University Press.
- Ringland, G. (2002), *Scenarios in Public Policy*, John Wiley & Sons.

Chapitre 6

Méthodologies de réflexion prospective et options pour l'éducation

par
Jonas Svava Iversen¹

Dans ce chapitre, Jonas Svava Iversen se place du point de vue de l'utilisateur pour présenter diverses méthodes faisant appel à des scénarios. L'auteur définit les scénarios sous la forme de quatre phases successives et explore chaque phase en décrivant leur objet, les techniques qui permettent de les élaborer et en donnant des indications sur la meilleure façon de les utiliser ainsi que sur les écueils éventuels. i) La délimitation et la cartographie de l'objet d'étude constituent une première étape essentielle ; ii) vient ensuite l'identification des questions et tendances fondamentales, qui se répartit en méthodes analytiques et participatives ; iii) l'élaboration des scénarios est elle-même divisée en cinq phases : identification des éléments moteurs, regroupement des tendances, hiérarchisation des tendances, définition de la structure des scénarios et analyse des acteurs. La quatrième étape, iv) l'utilisation des scénarios, porte sur trois objectifs essentiels : acquérir un savoir commun, stimuler le débat public et aider à la prise de décision.

Délimitation et cartographie

Il est important de définir la finalité exacte du scénario, les processus qui seront utilisés et le degré de complexité choisi² (c'est-à-dire de délimiter). Cela impose de faire un premier tour d'horizon des éléments les

¹ Consultant principal, Analyse politique et innovation, Institut danois de technologie.

² Cette délimitation emprunte au chapitre rédigé par Philip van Notten dans la présente publication (chapitre 4).

plus flagrants de ce qui sera le thème principal du scénario, c'est-à-dire d'établir une cartographie. Délimiter et cartographier jette les bases pour la suite des travaux, car cela concentre l'attention sur l'identification des tendances et des questions et sur l'élaboration des scénarios et permet de s'assurer que la conception a été pensée dans le détail et qu'aucun élément important n'a été omis.

Délimitation

« Délimiter » implique de faire des choix quant aux objectifs et processus de l'analyse des scénarios. Le corollaire est que les décisions relatives aux objectifs influent sur les décisions relatives aux processus et *vice versa*. Le choix de la conception doit se fonder sur l'évaluation de l'objectif du processus, sur la capacité et la « culture du travail » des participants concernés et sur le contexte dans lequel les scénarios seront utilisés et diffusés.

L'objectif de l'analyse des scénarios dans le contexte de l'action publique peut se situer entre les deux objectifs extrêmes que sont l'*exploration* et la recherche *préalable à une politique*. L'exploration est de longue date l'objectif le plus courant d'un travail par scénario. Les scénarios peuvent servir à explorer des questions très diverses, allant de certaines tendances au niveau macro à des sujets d'intérêt particulier dans un domaine de l'action publique. Lorsque l'on fait de l'exploration, les scénarios sont beaucoup plus un moyen d'apprendre qu'un outil d'aide à la prise de décision. La recherche préalable à une politique donne aussi lieu à exploration mais vise parallèlement à servir des objectifs plus spécifiques tournés vers l'action publique. Cette diversité des finalités signifie que la conception de l'étude doit s'appuyer sur diverses méthodes pour faire entrer les scénarios dans un cadre stratégique et tourné vers la prise de décisions.

La conception analytique du processus du scénario peut faire davantage appel à des approches analytiques (pensée convergente) ou à des approches intuitives (pensée divergente). La pensée convergente correspond essentiellement aux démarches traditionnelles de la résolution de problèmes. Elle consiste généralement à rassembler des éléments provenant de diverses sources pour s'attaquer à un problème, de manière à fournir la « bonne » réponse. Ce mode de pensée est particulièrement approprié en sciences et technologie et donne lieu à description, observation, déduction, et/ou établissement des priorités. La pensée divergente, en revanche, consiste dans une large mesure à être capable de formuler des idées créatives en réponse à un stimulus. Traditionnellement, ce mode de pensée est considéré comme étant plus adapté à des objectifs artistiques et aux études littéraires.

Lorsqu'une conception est de ce type, l'éventail des possibilités est lié à des questions telles que : doit-on recourir à des données qualitatives ou quantitatives ? à une conception du scénario participative ou fondée sur un modèle ? à une démarche d'intégration ou d'exclusion en matière d'identification des participants aux processus participatifs ? L'analyse des scénarios peut être très simple ou très compliquée ou entre ces deux extrêmes. Les scénarios utilisés pour la recherche préalable à une politique sont généralement moins intuitifs et plus complexes que ceux employés pour l'exploration.

Cartographie

Si la notion de délimitation renvoie aux objectifs et à la conception du processus du scénario, la « cartographie » consiste à dresser le panorama du sujet étudié. Pour ce faire, on peut recourir à la recherche documentaire, aux entretiens et aux arbres de pertinence. La *recherche documentaire* doit puiser à des sources très variées. L'Internet est à l'évidence un moyen d'y parvenir et les bonnes sources d'information sont les organismes publics, les organisations non gouvernementales, les sociétés de consultants internationales, les communautés de chercheurs et les journaux, en ligne ou non, qui se rapportent au sujet. La recherche peut également servir à identifier les experts en vue des différentes formes d'entretiens et de processus participatifs susceptibles d'être utilisés au cours de l'analyse des scénarios. Pendant cette phase des projets de scénario, les *entretiens* doivent avoir lieu avec des experts ayant une connaissance étendue du sujet, l'objectif étant la cartographie et la description générale du sujet étudié. Créer des *arbres de pertinence* s'apparente à de la cartographie mentale et peut être utile pour comprendre comment un sujet déterminé est lié à d'autres sujets similaires. Ces arbres peuvent également permettre de savoir quelle connaissance l'équipe responsable du scénario a des différents sujets.

Identification des questions et tendances fondamentales

Analyse des données

Sur tout sujet, il existe un éventail d'informations susceptibles de se transformer en contributions intéressantes sur les tendances et questions. Les méthodes employées pour procéder à ce type d'analyses empruntent à différents domaines scientifiques.

L'analyse bibliométrique peut être utilisée pour déterminer l'intérêt suscité par un sujet particulier et peut à ce titre être un indicateur de

tendances. Mais ce n'est pas la seule utilité de cette forme d'analyse. L'analyse des « acteurs », qui permet d'identifier les principaux experts dans un domaine donné et de les solliciter ultérieurement au cours du travail sur les scénarios, fait partie intégrante de la bibliométrie. Bien identifier et utiliser les mots clés de la recherche entre pour une bonne part dans la réussite d'une analyse bibliométrique.

L'extrapolation des tendances historiques ou les théorèmes permettent également de cerner les différentes évolutions possibles. En règle générale, l'évolution des technologies, produits et idées sur des marchés particuliers et dans la société suit une courbe en S et non une trajectoire linéaire. Cela signifie que cette évolution ou participation sera lente au début mais que, à un certain point, elle atteindra généralement une croissance quasi-exponentielle avant que le concept devienne mature et que la croissance s'arrête. Dans cette optique, toute la difficulté consiste à prévoir la nature et la localisation de cette courbe en S.

L'utilisation et l'évolution possibles de la technologie sont souvent d'importants facteurs de changement intervenant dans l'analyse de scénario. Pour les analyser quantitativement, on peut procéder à une *analyse de brevets* car les caractéristiques des brevets renseignent sur l'intérêt potentiel de la technologie et sur l'avancée que cette technologie peut représenter. Une analyse de brevets bien effectuée peut constituer un apport quantitatif important à l'analyse de scénario et il existe tout un éventail de services d'analyse de brevets et d'outils. Cependant, trois écueils au moins sont à noter. Premièrement, les brevets peuvent être pour les entreprises un moyen stratégique de dissuader les autres entreprises de faire de la recherche dans un domaine technologique particulier, d'où un manque d'objectivité. Deuxièmement, il peut y avoir un effet « d'opacité » étant donné que les brevets ne deviennent publics qu'un certain temps après avoir été déposés. Enfin, la recherche sur les brevets peut prendre un temps considérable lorsqu'elle nécessite des connaissances sur une technologie très spécifique, puisque chaque brevet doit être étudié attentivement pour être compris dans le détail.

Méthodes participatives

Si la recherche documentaire et l'analyse des données sont très utiles, les experts peuvent quant à eux souvent apporter un éclairage intéressant et ouvrir de nouvelles perspectives sur un sujet donné. La contribution des experts et des parties intéressées est donc primordiale pour réussir l'analyse de scénario. Bien sûr, déterminer à quels experts il convient de faire appel peut présenter des difficultés. Il serait bon de recourir à des experts dont les

points de vue et parcours différents, de même que leur intérêt en tant que partie prenante.

Une fois les experts identifiés, leur opinion peut être sollicitée en face à face, par téléphone, ou au sein de groupes de discussion et sous la forme d'entretiens structurés, semi-structurés ou non structurés. Les entretiens avec les principaux experts et parties intéressées devraient s'effectuer en face à face afin que l'intervieweur puisse interpréter le langage du corps et les autres sources d'information « secondaires ». Les entretiens en face à face seront le plus souvent semi-structurés afin de faciliter le déroulement naturel de la conversation tout en la maintenant dans les limites fixées par les directives relatives à l'interview. Les entretiens par téléphone sont la solution qui s'impose lorsque des entretiens en face à face ne peuvent avoir lieu faute de ressources. Les groupes de discussion peuvent être un moyen très efficace de recueillir simultanément l'opinion d'un panel très diversifié d'experts et de parties intéressées. La plupart des groupes de discussion sont conduits sur la base d'un jeu de questions qui sont abordées par les participants au cours d'une discussion relativement libre.

Bien qu'elle soit souvent présentée comme si elle était une méthode concurrente de l'élaboration de scénario, *l'analyse selon la méthode Delphi* peut servir de base à un processus de scénario. L'analyse Delphi est un processus de réflexion structurée menée de façon itérative en plusieurs tours, généralement de deux à quatre, de questionnaires semi-structurés. Il est demandé à différents experts d'apporter leur contribution sur un sujet donné, et la succession de questionnaires les amène tous à être informés de l'opinion des autres. Il leur est ensuite demandé d'évaluer les réponses des autres experts et de reformuler leurs réponses initiales. Ce processus vise à dégager un consensus entre les experts concernés. Les *conférences de consensus* sont une forme d'analyse Delphi en temps réel et par laquelle les participants parviennent à se mettre d'accord sur une question complexe. Différentes parties ont la possibilité de présenter leurs arguments, mais à la fin de la journée un consensus doit avoir été dégagé. Lorsque la discussion ne permet pas d'y parvenir, un vote peut avoir lieu pour obtenir un résultat concret.

Les méthodes employées pour les experts peuvent être utilisées pour faire participer le public mais il est à noter que, l'analyse Delphi étant conçue pour des experts, l'étendre au public pourrait n'être guère constructif. Les entretiens en face à face et par téléphone exigent des ressources considérables et sont souvent réservés aux experts ; l'opinion des membres du public peut être le plus efficacement incorporée à travers les réunions de groupe et les questionnaires.

Élaboration des scénarios

L'objectif de cette phase est de mettre au point un ensemble de scénarios cohérents sur le plan interne. Les scénarios peuvent être élaborés et utilisés de façon normative ou exploratoire. Les scénarios normatifs s'apparentent à des rêves d'avenir. Il n'y a souvent besoin d'élaborer qu'un ou deux scénarios, dont l'objectif premier est d'identifier « l'avenir idéal » pour un sujet donné. Ces scénarios sont ensuite utilisés pour déterminer quelles mesures les différents acteurs doivent prendre pour que ces rêves d'avenir se concrétisent. Cette méthode est très fréquemment employée par les organisations qui ont un programme politique très clair et qui désirent poursuivre un éventail d'objectifs sans trop débattre des incertitudes entourant l'avenir. En ce qui concerne l'éducation, domaine empli d'incertitudes, les scénarios exploratoires conviendront généralement mieux. Les scénarios de ce type sont construits pour savoir en quoi l'avenir peut s'avérer différent et ce qui peut provoquer ces changements. Les scénarios exploratoires doivent être : *plausibles* (logiques, cohérents et crédibles), *pertinents* (mettre en évidence les grands défis et dynamiques que réserve l'avenir), *divergents* (se différencier les uns des autres de manière significative sur le plan stratégique) et *contestataires* (remettre en question les convictions et hypothèses fondamentales).

Une bonne partie du contenu du scénario est souvent élaborée par un groupe de personnes (un groupe chargé du scénario) guidé et aidé par l'équipe responsable du scénario qui a effectué le travail préparatoire des deux premières phases décrites plus haut. Le groupe chargé du scénario peut se composer de représentants du client et/ou d'experts désignés par le client en association avec l'équipe responsable du scénario. Pendant cette phase, l'équipe a pour mission de faire en sorte que les connaissances produites au cours des deux premières phases soient utilisées pour élaborer des scénarios. Le processus proprement dit d'élaboration du scénario durera plus ou moins longtemps, selon la complexité des questions étudiées et des objectifs à atteindre, et passera fréquemment par les phases suivantes :

- Identification des éléments moteurs et des tendances.
- Regroupement des tendances.
- Établissement des priorités en matière de tendances.
- Détermination de la structure du scénario.
- Analyse des acteurs.

Identification des éléments moteurs et des tendances

Même si l'équipe responsable du scénario a déjà identifié un large éventail d'éléments moteurs et de tendances au cours de son travail préparatoire, il est important que le groupe chargé du scénario ait la possibilité de réfléchir aux éléments moteurs et aux tendances. Cela permet de savoir quels domaines et quelles tendances possibles n'ont pas été couverts correctement lors de la seconde phase.

Il est difficile d'arriver à ce que les participants réfléchissent « hors du cadre habituel ». Une séance de réflexion se déroule donc généralement en deux parties. Au cours de la première partie, il est demandé à chacun d'écrire sur des « post-it » tous les éléments moteurs et toutes les tendances ayant une incidence sur le sujet étudié. Ces notes sont ensuite affichées de manière à ce que chacun puisse les voir. Une fois que tous les participants ont vu ces notes, ils peuvent en ajouter de nouvelles si les contributions des autres participants les inspirent. Cette première partie fait généralement ressortir nombre des idées générées par l'équipe responsable du scénario en employant les méthodologies de convergence. D'autres outils sont donc utilisés dans la deuxième partie afin de faciliter la « réflexion hors du cadre habituel » et d'inciter les participants à proposer des tendances auxquelles il n'a pas déjà été pensé (voir encadré 6.1).

Encadré 6.1. Techniques incitant à « réfléchir hors du cadre habituel »

- Empruntant au concept du *flux de conscience* (« *stream of consciousness* ») venant de la littérature, une technique consiste à demander à un participant d'exprimer le libre cours de ses pensées sur un concept ou une image. Écouter le participant laisser vagabonder sa pensée inspire aux autres participants de nouveaux éléments moteurs et tendances, qu'ils mettent par écrit.
- Demander à un ou plusieurs des participants d'utiliser des *métaphores* pour décrire la dynamique et les moteurs du changement. Par exemple, faire décrire une unité organisationnelle et l'évolution possible de ses relations avec l'extérieur comme si l'on était dans la savane africaine – qui sont les lions, qui sont les éléphants intouchables, y a-t-il un point d'eau et, si oui, est-il infesté de crocodiles ? La logique propre au milieu de la savane peut donner aux autres participants l'idée de nouvelles tendances et moteurs du changement dans le domaine étudié.
- Travailler avec des *paires imposées*, formées à partir des deux catégories de concepts différents ayant tous un lien avec le sujet qui ont été préparées par l'équipe responsable du scénario. Par exemple, si le thème est l'école de demain, l'une des deux catégories peut regrouper les concepts des avancées technologiques possibles et l'autre les concepts de l'apprentissage traditionnel et des activités sociales à l'école. Les participants tirent tour à tour un concept de chaque catégorie puis doivent rédiger un scénario en fonction de la paire ainsi formée. Lorsque le scénario est exposé, les autres participants peuvent indiquer par écrit les nouveaux éléments moteurs à qui ces paires imposées leur ont fait penser.

Regroupement des tendances

A l'issue de la séance de réflexion, les participants auront produit généralement entre 50 et 200 « post-it » décrivant les éléments moteurs, dont beaucoup seront identiques ou très étroitement liés entre eux. Par souci de simplification, les éléments moteurs et les tendances seront donc regroupés en plusieurs catégories génériques. Il peut y avoir de 10 à 30 catégories génériques, qui serviront ensuite au travail prospectif.

Établissement des priorités en matière de tendances

Cette phase vise à se faire une idée de ce qui lie les éléments moteurs entre eux et à identifier ceux qui sont apparemment les plus adaptés et les plus intéressants pour former la trame des scénarios. Divers systèmes de vote ouverts ou fermés peuvent être utilisés pour déterminer quels facteurs sont les plus importants.

L'*analyse des interactions*, par exemple, est un moyen intéressant de mettre en lumière les relations existant entre les différents éléments moteurs et tendances identifiés au cours de la phase de regroupement. L'impact de chacun des éléments moteurs sur les autres éléments moteurs est évalué selon une échelle allant de 1 à 10 (la note 10 correspondant à l'impact le plus fort). Les notes attribuées peuvent ensuite être utilisées de diverses manières. Par exemple, on peut considérer que les trois facteurs ayant la note la plus élevée sont les plus importants puisque ce sont eux qui ont le plus d'impact sur les autres facteurs. Ou bien encore, on peut décider que les facteurs les plus importants sont ceux qui influent sur le plus grand nombre des autres facteurs dont la note est supérieure à 6. Autrement dit, ces notes peuvent être utilisées de diverses manières à condition que ce soit d'une façon cohérente qui permette de comparer les tendances et les éléments moteurs et d'identifier les plus « importants », selon le sens attribué à ce terme.

Une « *course de lapins* » (« *rabbit race* ») est un outil plus rapide mais moins analytique. Chaque facteur est écrit sur un « post-it » et affiché sur un « champ de courses » constitué d'une ligne de départ, d'une ligne d'arrivée et de 7 à 10 étapes entre les deux. Au cours d'un certain nombre de tours, chaque participant rapproche à son tour un facteur de la ligne d'arrivée en l'avancant d'une étape. A chaque tour, plusieurs « post-it » se rapprochent donc de la ligne d'arrivée à mesure que les participants déplacent physiquement le « post-it » de leur choix. Lorsqu'un certain nombre de facteurs (disons, deux à quatre) ont franchi la ligne d'arrivée, cela signifie que les principaux facteurs ont été identifiés et l'exercice s'arrête.

Si l'intuition pousse à prendre les éléments moteurs les plus importants pour former la trame du scénario, la *matrice des priorités* montre qu'il existe d'autres critères et d'autres approches (tableau 6.1). Par exemple, certains éléments moteurs peuvent s'accompagner d'une forte incertitude tandis que d'autres sont beaucoup plus certains (l'évolution démographique est un bon exemple de ces derniers). Un autre critère est la possibilité pour l'organisation d'influer ou d'agir sur un élément moteur donné. En règle générale, les éléments moteurs avec lesquels il est le plus « intéressant » de travailler pour bâtir un scénario sont ceux figurant dans la case « incertitudes stratégiques ».

Tableau 6.1. Matrice des priorités : différents types d'éléments moteurs selon le degré d'incertitude et d'influence

	Faible degré d'influence	Fort degré d'influence
Forte incertitude	Éléments imprévisibles	Incertaines stratégiques
Faible incertitude	Tendances	Facteurs donnés

Source : Auteur.

Détermination de la structure du scénario

La difficulté de cette phase consiste à gérer la complexité des nombreux éléments moteurs de façon à ce que l'équipe puisse créer un éventail de scénarios cohérents sur le plan interne. Parmi les nombreuses façons de construire la structure d'un scénario, les deux les plus appréciées sont présentées ci-dessous.

Une structure est créée en sélectionnant deux des plus importants éléments moteurs identifiés au cours de la phase précédente, qui serviront à construire une matrice à quatre scénarios. Cette méthode présente l'avantage d'être un moyen relativement simple de bâtir des scénarios, sans trop d'éléments moteurs ni trop de valeurs différentes. Les autres éléments moteurs identifiés sont ensuite introduits en se plaçant dans la logique de chacun de ces quatre scénarios différents afin de savoir comment ils interviendraient. Ce peut être un excellent moyen de mettre au point des scénarios en employant des méthodes participatives. L'inconvénient de cette méthode réside essentiellement dans les incertitudes entourant les deux éléments moteurs sélectionnés que l'on fait intervenir, l'« espace des scénarios » risquant alors de devenir trop restreint (encadré 6.2).

Encadré 6.2. Exemple de matrice à quatre scénarios

La matrice ci-dessous est un exemple de matrice à quatre scénarios sur le thème « L'école en Europe en 2015 ». L'élément moteur « les valeurs sociales des parents en matière d'éducation de leurs enfants » est supposé être le moteur de changement le plus important. Les deux valeurs différentes associées à cet élément moteur sont : la culture « mes enfants d'abord » et la culture « responsabilité sociale ». L'autre élément moteur important est « les programmes nationaux d'investissement public » et les valeurs correspondantes sont : « visionnaires » et « conservateurs ».

	Investissement conservateur	Investissement visionnaire
Responsabilité sociale	Plus grande mise à contribution des collectivités	Conviction partagée et ambitions pour tous
Mes enfants d'abord	Règle des écoles privées	Le choix est vôtre

Une technique de scénario comportant de multiples éléments moteurs rend le travail plus complexe mais peut donner naissance à des scénarios plus proches de la réalité. En théorie, cette méthode est applicable pour tout nombre d'éléments moteurs supérieur à quatre. Pour chaque élément moteur, des valeurs sont identifiées comme dans la méthode précédente. Cela signifie que si neuf éléments moteurs ont été identifiés, 2^9 scénarios peuvent être élaborés. Dans la pratique, ce nombre de scénarios est manifestement trop élevé pour une application concrète. La difficulté consiste donc à identifier les trois ou quatre scénarios qui rempliront le mieux l'« espace des scénarios ». Cette méthode présente l'avantage de permettre aux praticiens de bâtir des scénarios complexes mais cohérents qui se prêtent à l'étude des conséquences éventuelles des différents scénarios. Son inconvénient est qu'il est difficile de gérer la prise de décision s'agissant de sélectionner les scénarios car choisir quatre scénarios parmi un si grand nombre ne va pas de soi.

Analyse des acteurs

Cette forme d'analyse vise à compléter les axes d'étude que sont les éléments moteurs et les tendances par celui qu'est les acteurs. Dans ces scénarios, qui sont les acteurs les plus importants et quel rôle semblent-ils être appelés à jouer ? Il est important de répondre à ces questions si l'on veut que les scénarios soient plausibles et puissent servir à déterminer les implications des différents avenir possibles. Les acteurs peuvent être identifiés en appliquant les mêmes méthodes que celles utilisées pour identifier les tendances. Une fois les acteurs identifiés, leur importance doit

être évaluée et les méthodes employées pour les éléments moteurs peuvent également servir à cet effet.

Utiliser les scénarios

A l'issue des phases précédentes, une série de scénarios « instantanés » auront été élaborés. Les scénarios sont dits « instantanés » car ils ne s'accompagnent pas nécessairement de beaucoup d'informations sur les événements conduisant aux situations qu'ils décrivent. Lorsque les scénarios doivent servir à prendre des décisions et à résoudre des problèmes, des efforts mériteraient d'être déployés afin de comprendre comment ils ont vu le jour. La principale méthode pour ce faire est l'*extrapolation rétrospective*, selon laquelle l'histoire décrite par le scénario est relatée en remontant dans le temps, en partant de « l'instantané » représentant l'avenir pour revenir au présent. Une méthode d'extrapolation rétrospective consiste à décrire les « grandes lignes », en remontant dans le temps année après année jusqu'à l'époque actuelle pour retracer la situation exprimée par le scénario, en posant des questions telles que : « nous savons maintenant quel sera l'avenir, mais quelle aurait dû être la situation un an auparavant pour que cet avenir soit réaliste ? ».

Une fois sa structure enrichie, un scénario peut servir à divers types d'analyses stratégiques et/ou à formuler l'action publique. Les scénarios sont des outils permettant une conversation structurée et une analyse de l'avenir, et il faut résister à la tentation de choisir le scénario le plus apprécié et/ou le plus probable pour analyser comment il peut être réalisé. En fait, l'objectif est de comprendre la dynamique du changement et d'utiliser les connaissances produites pour déterminer quelles initiatives peuvent bien fonctionner dans toutes les possibilités de scénarios et dans la plupart des circonstances.

Dans le cadre de l'action publique, la méthode du scénario peut être utilisée de diverses manières allant de l'exploration des différentes questions à une aide à la prise de décision explicite. La plupart des scénarios sont utilisés pour tout un éventail de fins, dont les extrêmes sont l'exploration et la facilitation du processus de prise de décision. La section suivante étudie trois grandes utilisations des scénarios et leurs implications pour la conception.

Acquérir un savoir commun de l'environnement

Le côté exploratoire de l'élaboration de scénarios peut s'avérer précieux pour l'action des pouvoirs publics et pour l'administration. Il existe

fréquemment des présupposés, profondément enracinés et fondés sur la culture, sur la nature de l'environnement de l'unité administrative et de son domaine d'action. Travailler en utilisant des scénarios peut aider les participants à remettre en question et à reconceptualiser leur interprétation de l'environnement administratif et la dynamique et les tendances qui lui donnent forme. De fait, recourir à des scénarios peut avoir pour principal résultat de remettre en question les interprétations existantes. Cela signifie que le projet peut devoir être d'une conception rapide et simple, lorsque l'objectif premier est de mieux comprendre le cadre de l'action publique, de l'organisation ou du secteur plutôt que de s'en servir dans des activités de résolution de problèmes.

Lorsque c'est le cas, des ressources relativement limitées sont utilisées pendant la phase deux : la recherche documentaire menée au cours de la phase un peut être complétée par des entretiens avec des personnes clés afin de s'assurer que l'objet de l'étude a été appréhendé convenablement. La phase trois peut aussi être réalisée avec des ressources minimales. Les tendances et les éléments moteurs peuvent être identifiés à l'aide de la technique de la métaphore et leur classement en termes de priorité peut être établi rapidement et simplement, par exemple en employant la technique de la « course de lapins ». Enfin, les scénarios peuvent être élaborés à l'aide d'une matrice « deux sur deux », permettant aux participants de créer eux-mêmes des scénarios relativement vite. Le travail proprement dit d'élaboration des scénarios peut ne pas durer plus d'une journée entière d'atelier. Au cours de la phase quatre, les résultats des phases précédentes sont présentés et une liste de recommandations et/ou d'activités liées au sujet peut être rédigée.

Utiliser les scénarios pour stimuler le débat public

Il peut y avoir un intérêt politique à lancer ou stimuler un débat public, faisant participer le plus grand nombre possible de parties concernées. Là encore, les scénarios peuvent servir cette fin. Différents scénarios peuvent aider à formuler les questions et, de ce fait, peuvent être un moyen d'orienter le débat public. Les parties intéressées peuvent être associées à une phase avancée du processus et donc se l'approprier à un stade précoce, de même que la diffusion des résultats. Le processus devra donc être d'une conception plus robuste et plus consommatrice de ressources étant donné qu'un nombre plus élevé de sources d'information et de parties intéressées doivent intervenir et que les scénarios doivent être encore plus cohérents et précis pour pouvoir servir au débat public.

Cela signifie qu'au cours de la première phase il faut cartographier plus soigneusement le sujet de l'étude, en particulier les liens des parties

intéressées avec le sujet. Pendant la phase deux, les parties intéressées doivent participer, par exemple à travers des groupes de discussion, des conférences et/ou des ateliers de travail, et l'équipe doit veiller à ce que la contribution des parties intéressées soit bien documentée. Lors de la phase trois, d'ordinaire un groupe constitué des principales parties intéressées et experts sur le sujet élabore des scénarios afin de s'assurer que le processus est de qualité et la contribution des parties intéressées réfléchie. Les tendances devant être évaluées minutieusement, l'analyse des interactions est un bon moyen d'identifier les grandes tendances. Pour pouvoir servir le débat, les scénarios ne doivent pas être trop complexes, et une matrice « deux sur deux » convient souvent.

Il peut être utile pour susciter le débat que les ateliers de travail ou les groupes de discussion comprenant des représentants des principales parties intéressées présentent et discutent des grandes conclusions et questions de l'étude. Grâce au retour d'informations ainsi obtenu, les rapports finaux peuvent être affinés et une stratégie de communication mise au point. Cette stratégie dépendra du sujet étudié, mais gagnerait à inclure des activités interactives et participatives comme les conférences ou les forums de discussion sur l'Internet si l'on veut stimuler le débat public.

Utiliser les scénarios comme outils d'aide à la prise de décision

Troisièmement, les scénarios sont largement utilisés dans le cadre de l'action publique pour faciliter la prise de décision sur des questions complexes ayant des implications à long terme. Cette utilisation exige des scénarios très documentés et solides, s'accompagnant généralement d'une quantité considérable de données quantifiables.

Dans la phase deux, les entretiens avec le personnel clé et les principaux groupes de discussion peuvent être consacrés à en savoir plus sur le sujet et sur les arbitrages qu'il serait possible d'opérer entre les différentes décisions à prendre. Pendant la phase trois, il est important que le groupe chargé de la conception indique clairement dans quelle mesure les divers éléments moteurs sont incertains et comment ils peuvent être eux-mêmes influencés, car les décisions stratégiques seront fondées sur les différents scénarios. La matrice des priorités peut bien sûr être utilisée pour identifier les éléments moteurs les plus importants, mais, si les ressources le permettent, il peut aussi être très intéressant de procéder à l'analyse des interactions. Comme les scénarios seront utilisés en tant qu'outil analytique, l'approche comportant de multiples éléments moteurs conviendra souvent le mieux.

Une fois créés, les scénarios sont mis en pratique. Ils peuvent faire l'objet d'une « extrapolation rétrospective » afin de connaître les axes d'évolution plausibles qui ont donné lieu à chacun d'eux. Divers outils

peuvent être employés pour savoir le rôle que les décisions peuvent jouer dans les différents scénarios. Lorsque les décisions sont étroitement liées à un organisme, une analyse « forces, faiblesses, possibilités, menaces » (FFPM) peut être réalisée afin d'évaluer les conséquences pour cet organisme des différents scénarios. Une décision plus éclairée peut alors être prise sur la base de ces contributions. Une fois prise, un ensemble de critères doivent être définis afin de mesurer les éléments moteurs et tendances principaux identifiés dans les scénarios. Cela permettra à l'équipe et à l'unité administrative de surveiller l'évolution future vers les scénarios. Si les scénarios s'écartent beaucoup de la réalité, les décisions et les voies devront être réexaminées.

Conclusions – pour une utilisation plus efficace des scénarios

Il est utile d'étudier en conclusion plusieurs facteurs qui permettront d'obtenir davantage de résultats positifs avec la méthode des scénarios. La dynamique de la bureaucratie rend généralement le personnel administratif (et les hommes politiques) réfractaires au risque. L'action publique et le discours administratif s'inscrivent en grande partie dans des discours et modèles macro-économiques « objectifs » qui peuvent être rattachés à des règles économiques, ce qui a en outre pour effet de ne pas limiter la responsabilité à la responsabilité individuelle de l'employé. Cela pose deux difficultés lorsque l'on veut travailler avec des scénarios dans le cadre de l'action publique. Premièrement, les scénarios sont souvent considérés comme étant tout sauf objectifs alors qu'ils peuvent être *tout autant fondés sur les faits que l'argumentation d'un discours macro-économique*. Il est utile de le souligner. Deuxièmement, les habitudes et le conservatisme peuvent être difficiles à surmonter et il est risqué de s'engager dans une méthode totalement nouvelle lorsque les résultats sont parfois difficilement prévisibles. Pour cette raison, il est important que *toutes les procédures de scénario soient clairement fait comprendre* à tous.

Créer un sentiment de propriété est indispensable à la réussite du processus du scénario. Les membres placés à la tête de l'organisme ou de l'unité doivent le soutenir pour qu'il soit mené à bien car il diffère souvent de la façon courante d'exercer les activités et, de ce fait, peut susciter l'appréhension. Des communiqués favorables clairs de la part de l'encadrement peuvent contribuer à atténuer cette appréhension. Les participants de tous les niveaux doivent s'engager totalement pendant tout le processus afin d'élaborer des scénarios solides et suscitant la réflexion.

Pour décider quels parties intéressées et experts faire participer au processus, l'équipe responsable doit *s'employer à penser de façon aussi large et ouverte que possible*. Il est souvent bénéfique que la diversité des

participants soit de nature à entretenir une certaine tension créatrice au cours du processus. Lorsque les acteurs importants ne peuvent tous être associés directement, des comités d'experts ou des groupes consultatifs supplémentaires peuvent être constitués et se voir donner la possibilité d'apporter leur contribution.

L'élaboration d'un scénario peut comporter une part d'appréhension et de frustration. Au début, les incertitudes et l'ouverture du processus sont telles que les participants ont parfois du mal à voir comment il aboutira à des résultats solides et cohérents. C'est pourquoi l'équipe responsable du scénario doit déployer tous ses efforts pour expliquer la logique qui sous-tend la conception et chacune de ses phases, afin de *réduire au minimum l'appréhension des participants et des parties intéressées*.

Une étude prospective bien conçue nécessite de *trouver le bon dosage entre pensée divergente et pensée convergente*. La pensée convergente correspond essentiellement aux démarches traditionnelles de la résolution de problèmes alors que la pensée divergente consiste dans une large mesure à être capable d'élaborer des idées créatives en réponse à un stimulus. Ces deux modes de pensée doivent être combinés pour faciliter un processus qui est exploratoire et créatif tout en reposant sur des faits assortis d'hypothèses explicites.

Ainsi donc, certes les scénarios doivent être élaborés de manière à répondre à leur finalité propre, mais il existe des facteurs de succès généraux qui donnent les principes généraux du travail avec des scénarios.

Références

- Godet, M. et F. Roubelat (1996), « Creating the Future, The Use and Misuse of Scenarios », *Long Range Planning*, vol. 29, n° 2, pp. 164-171.
- van der Heijden, K. (1996), *Scenarios, the Art of Strategic Conversation*, Wiley, Chichester.
- Loveridge, D. (1999), « Foresight and Delphi Processes as Information Sources for Scenario Planning. Ideas in Progress », n° 11, PREST University of Manchester.

Mercer, D. (1997), « Robust Strategies in a Day », *Management and Decision*, vol. 35, pp. 129-223.

Schwartz, P. (1984/1997), *The Art of the Long View*, John Wiley and Sons.

van Wyk, R. (1997), « Strategic Technology Scanning », *Technology Forecasting and Social Change*, vol. 55, pp. 21-38.

Deuxième partie

La réflexion prospective stratégique

Chapitre 7

Angleterre : les scénarios au service de la formation des dirigeants scolaires¹

Le projet anglais FutureSight, fruit des travaux de multiples partenaires, vise à mettre au point des applications pratiques de la réflexion prospective afin que les chefs d'établissement puissent agir, et non plus seulement conjecturer, sur l'avenir. FutureSight est un outil destiné aux responsables qui veulent rendre plus explicites les valeurs et les finalités qui motivent les décisions, et inciter ainsi les parties prenantes de l'école à bâtir ensemble l'avenir. Le chapitre décrit l'outil lui-même et la façon dont il a été élaboré et utilisé. Le cycle de quatre modules permet d'explorer les principales tendances, de comprendre les futurs auxquels ces tendances peuvent mener, de déterminer les futurs souhaités pour l'école et de comparer ces futurs et les orientations actuelles.

Le contexte

Le système éducatif national du Royaume-Uni est à la fois décentralisé et caractérisé par une prise de décision forte, émanant du centre. Au cours des années 90, la politique scolaire a été marquée par une longue période d'amélioration de l'école, étroitement liée à une suite de mesures en faveur de la transparence. Cette campagne centrale d'amélioration a donné naissance à des écoles abondamment pourvues de données et à des initiatives d'origine centrale portant sur l'enseignement et l'apprentissage, et notamment aux stratégies nationales de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Les premières années du 21^e siècle se traduisent par un recentrage de l'intérêt, tandis que le mouvement en faveur de l'amélioration explore les

¹ Rapport rédigé par Jane Creasy et Sarah Harris, *National College for School Leadership* (NCSL).

possibilités d'une réflexion plus radicale. Malgré de sensibles avancées, les analyses nationales et internationales des résultats scolaires amènent à penser que l'éducation anglaise continue de ne pas faire ce qu'il faut pour tous les élèves – en particulier au niveau secondaire. Le message paraît clair : si l'Angleterre continue d'agir comme elle l'a toujours fait, elle obtiendra ce qu'elle a toujours obtenu. Les décideurs s'éloignent donc des solutions « passe partout » pour donner aux écoles plus d'espace et plus d'autorité, et cherchent eux-mêmes des moyens d'y parvenir sans compromettre les normes établies – qui correspondent à un impératif de l'action publique. Les enjeux varient selon les établissements, et le but à atteindre consiste à comprendre ce que les pouvoirs publics peuvent faire pour que l'Angleterre soit en mesure de reconfigurer l'apprentissage et répondre aux besoins de la population tout entière.

Les initiatives et leurs finalités

Le *FutureSight Toolkit* est issu des travaux du *National College for School Leadership* (NCSL) et de ses associés, l'*Innovation Unit* du *Department for Education and Skills* (DfES) et le groupe de réflexion DEMOS, dans le cadre du programme de l'OCDE « L'école de demain » (www.ncsl.org.uk/research/research_activities/randd-future-index.cfm). Il s'agissait de mettre au point des applications pratiques des idées qui s'articulent autour de la réflexion prospective afin que les chefs d'établissements puissent agir pour que l'avenir sorte du domaine de la conjecture pure et simple. Parallèlement aux projets menés aux Pays-Bas, au Canada et en Nouvelle-Zélande, ce travail a contribué à mettre sur pied la « boîte à outils » internationale des approches prospectives.

Le projet, lancé en Angleterre en 2002, donnait aux décideurs et aux dirigeants de l'enseignement la possibilité de sortir des problèmes réfractaires actuels, que ce soit au niveau de l'école ou du système, pour percevoir l'avenir de l'apprentissage sous un jour nouveau et passionnant. *FutureSight* utilise les concepts et les techniques de la réflexion prospective pour explorer les choix qui se profilent à l'horizon. Sachant que nous créons l'avenir au moyen des décisions que nous prenons aujourd'hui, *FutureSight* constitue un moyen de révéler les attentes et les valeurs qui façonnent ces décisions et de commencer à imaginer les options qui aboutiront à créer le futur que nous préférons. C'est un outil destiné aux dirigeants de l'enseignement qui veulent rendre plus explicites les valeurs et les finalités qui motivent les décisions et inciter ainsi les parties prenantes de l'école à construire ensemble l'avenir. Il a la possibilité d'influencer la réflexion stratégique, tant à l'école que plus généralement dans le système éducatif tout entier. *FutureSight* incite les chefs d'établissements à voir plus loin, à

comprendre l'orientation qu'adopte le système, à articuler l'avenir qu'ils appellent de leurs vœux, à examiner les rapports entre ce futur préféré et la réalité du moment et, chemin faisant, à mettre en évidence quelques-unes des inconséquences et des discontinuités de la théorie et de la pratique.

On s'intéresse au premier chef aux dirigeants scolaires et à la mise au point des processus permettant d'utiliser le matériel de *FutureSight* pour assurer la formation des responsables et chefs d'établissements. Il y a plusieurs années déjà que leur rôle en tant qu'agents du changement et de l'amélioration du système est un thème dominant de l'action publique et de la politique scolaire. Au-delà de sa responsabilité au niveau de l'école, on reconnaît de plus en plus généralement l'apport du chef d'établissement à l'aménagement du système. Dans la mesure où elle prend en compte la difficulté et la complexité du changement systémique durable, l'idée que se fait Michael Fullan de l'importance essentielle de l'intégration des divers niveaux du système est particulièrement proche de *FutureSight*. En effet, *FutureSight* cherche à donner aux principaux agents du changement, à savoir les chefs d'établissements agissant en collaboration, les moyens de contribuer aussi bien à la formulation des politiques qu'à leur mise en œuvre et de diriger notre parcours exploratoire vers un futur préféré.

Le processus

Le *FutureSight Toolkit* est issu d'une suite d'apports successifs et notamment d'une série de séminaires. Un cadre théorique et un vocabulaire commun ont permis aux membres du groupe de comprendre les rapports entre la réalité du contexte actuel et les univers décrits dans les scénarios. Les participants ont révélé à l'équipe les moyens d'explorer les scénarios, de se promener dans ces représentations d'avenirs imaginés et enfin, d'élaborer les outils susceptibles de se prêter à une utilisation plus analytique des scénarios. Pour parvenir à ce but, des moyens et des processus ont été essayés, mis à l'épreuve, abandonnés et adaptés.

A la fin de l'année 2002, un premier séminaire a réuni des dirigeants, des directeurs et des membres éminents d'organisations nationales de formation et de perfectionnement, ainsi que des chefs d'établissements intéressés. Six mois plus tard, des chefs d'établissements travaillant dans des conditions difficiles² ont étudié de près et mis en application la « boîte à outils » de formation. Ces outils ont ensuite été adaptés à l'intention d'un

² On estime que ces écoles, souvent situées dans des localités particulièrement pauvres, fonctionnent dans des conditions qui rendent notoirement difficile la conformité aux normes de résultats définies à l'échelon central.

séminaire réunissant de grands élèves de l'enseignement secondaire, au cours d'une rencontre accueillie par l'*University of the First Age*, organisation caritative de Birmingham qui favorise l'apprentissage innovant chez les jeunes. Des chefs d'établissements venus des écoles relevant du *Leading Edge Partnership*³ de l'*Innovation Unit* se sont également réunis pour assister aux séminaires et y apporter leur contribution. Depuis la publication, une démarche analogue s'est poursuivie avec d'autres écoles et d'autres groupes de direction. En mai 2004, un séminaire a permis aux décideurs de haut niveau d'étudier les incidences et les possibilités de ce travail.

Le *FutureSight Toolkit* est le résultat tangible de ces réunions. Il comprend le matériel complet destiné à un séminaire de 24 heures réunissant un animateur et dix participants. Au moyen du matériel de base constitué par les grands courants et les scénarios de l'OCDE, le cadre d'apprentissage, les outils et les processus sont conçus pour s'appliquer à toute une gamme de contextes différents.

Contenu des scénarios

Le FutureSight Toolkit anglais

Les participants au programme *FutureSight* sont invités à imaginer comment les enfants scolarisés en 2020 souhaiteront s'instruire et comment les écoles devront évoluer pour répondre à ces besoins. On attend des participants qu'ils s'inspirent de leur expérience et de leur savoir tacite, qui seront ensuite associés aux tendances et aux scénarios du programme de l'OCDE sur « L'école de demain ». Les diverses activités permettent aux participants de découvrir les valeurs et les postulats qui influent sur leur réflexion et de voyager de la réalité du moment à leurs futurs préférés.

Les quatre modules sont conçus pour être utilisés de façon séquentielle, en fonction d'une progression explicite. En effet, on a constaté que les scénarios avaient plus de poids s'ils s'édifiaient à partir d'une reconnaissance des tendances qui les façonnent. De même, l'examen des futurs préférés est plus authentique s'il s'appuie sur l'idée que l'on se fait d'une vie menée à intégrer ou à « contourner » des scénarios divers qui semblent très éloignés de notre propre expérience.

³ Écoles secondaires connues pour leur réussite, mesurée en fonction des critères actuels de transparence, et bénéficiant de crédits en vue d'un travail en partenariat avec d'autres établissements.

Les quatre modules se présentent comme suit :

1. Pierre qui roule

- Présentation du processus, des principales idées et du vocabulaire.
- Exploration des tendances et rapprochement avec la réalité actuelle.
- En avant vers 2020.

2. Éléments concrets

- Présentation des scénarios.
- Outils permettant de percevoir les scénarios du point de vue des élèves, des parents, des éducateurs et d'autres intéressés.

3. Vers un futur préféré

- Outils permettant d'analyser les aspects désirables et indésirables des scénarios et de parvenir à un accord au sujet d'un futur préféré et partagé.

4. Retour au présent

- Processus et outils permettant de réfléchir à l'orientation actuelle de notre parcours et aux moyens susceptibles d'influer sur sa trajectoire et sa vitesse.

Le premier module appelé « pierre qui roule » doit aider les participants à prendre conscience de ce que l'on sait déjà des courants qui se manifestent dans la société tout entière et auront des effets sur l'avenir de l'école. Le premier pas consiste simplement à examiner ces courants au niveau général. Les participants sont ensuite invités à faire connaître la façon dont ils vivent et perçoivent ces courants, à décrire comment ils se manifestent dans divers établissements, à réfléchir à ceux qui ont le plus d'influence et à proposer d'autres courants qui leur paraissent avoir une influence dans leur propre contexte.

Le deuxième module, « éléments concrets », se fonde sur les six scénarios de l'OCDE sur l'enseignement. On y montre comment les mêmes courants peuvent se combiner pour donner des futurs différents. Un exercice de « chaise brûlante » donne aux participants la possibilité de travailler par groupes de trois, chacun jouant le rôle d'un élève, d'un parent/responsable ou d'un enseignant adulte, dans le contexte de l'un des six scénarios. Après avoir réfléchi à la façon dont ils vivraient un scénario donné, ils répondent, en situation, aux questions des autres membres du groupe élargi. Cette

activité doit permettre aux participants de comprendre les divers scénarios et de les intérioriser sans porter de jugement sur leurs avantages. Parmi les règles de base figurent l'engagement de ne pas parler de l'actualité du scénario, de ses avantages et de sa probabilité, et d'accepter l'enjeu du scénario en évitant soigneusement les idées reçues.

Dans le troisième module « vers un futur préféré », les participants édifient ensemble un « futur préféré » fondé sur leurs convictions et leurs valeurs propres. Ils se livrent eux-mêmes à l'élaboration de scénarios en utilisant comme point de départ le matériel de l'OCDE, mais ils sont encouragés à lui donner des formes nouvelles sous forme de « jeu de société » et à élaborer leur propre contenu. Ce module offre une occasion unique de mettre en question les idées reçues et de définir les valeurs. Il joue aussi un rôle utile dans la définition des significations convenues et explicites, démarche qui risquerait autrement d'être négligée sous l'effet des postulats implicites.

Le quatrième module, « retour au présent » doit permettre aux participants de réfléchir aux différences entre leur réalité du moment et leur futur préféré et de définir les facteurs favorables et les empêchements qui affecteront leur trajectoire future. Le mélange de jeu de société et de réflexion renforce les réactions créatives et fait en sorte qu'elles se rattachent aux circonstances et aux courants existants. Ces connaissances peuvent ensuite éclairer la réflexion stratégique dont les participants se servent pour aménager leurs écoles ou leurs organisations.

Utilisation des scénarios

Le *FutureSight Toolkit* a été officiellement lancé en septembre 2004 en présence de plus de 120 chefs d'établissements, représentants de l'administration locale, et collègues appartenant à d'autres communautés éducatives en réseau. La publication du matériel a coïncidé avec le lancement et une nouvelle édition devait intervenir vers le milieu de 2005. Le NCSL a mis la boîte à outils en vente sur son site Internet ; il organise par ailleurs des ateliers régionaux de formation et conduit des séminaires à l'intention des groupes qui souhaitent expérimenter le processus. Plusieurs autorités locales, et notamment celles qui prennent des initiatives ayant des incidences à long terme, ont participé à ces réunions. A l'heure où nous écrivons, plus de 700 chefs d'établissements, responsables et conseillers des autorités scolaires locales (LEA), décideurs et participants internationaux ont pris part aux activités du *FutureSight* depuis le lancement du projet. Étant donné qu'une proportion non négligeable de ces participants est composée de personnes susceptibles d'animer elles-mêmes des ateliers, la diffusion potentielle du *FutureSight* représente plusieurs fois ce chiffre.

Plusieurs participants ont expliqué comment la démarche du *FutureSight* les a aidés à modifier leur perception analytique pour faire face à l’ambiguïté d’un avenir riche de possibilités diverses. En traitant du processus de formulation des politiques et pas seulement de leur mise en œuvre, ils ont été nombreux à se sentir capables de libérer des énergies créatives et donc d’élaborer des idées nouvelles et passionnantes. Un directeur d’école secondaire se souvient en particulier de la technique de la « chaise brûlante », jeu de rôle au cours duquel les délégués ont été interrogés par leurs collègues :

« [Cet exercice] nous a obligés à dépasser nos limites, à élargir le champ de notre expérience et notre compréhension de ce que l’avenir pourrait nous réserver. Depuis lors, il m’a aidé à pratiquer une réflexion plus ouverte et à envisager plusieurs solutions possibles, alors qu’autrefois, je trouvais plus facile de me limiter à un itinéraire connu et éprouvé. »

Un autre dirigeant scolaire de l’Est de l’Angleterre a trouvé la formation infiniment utile pour planifier l’avenir de son établissement dont les locaux doivent connaître des aménagements importants :

« L’application à notre propre situation du processus FutureSight nous a permis de façonner notre vision de la voie que nous souhaitons suivre et de construire en fonction du concept d’une école agrandie. »

« Faute d’une réflexion de ce type, nous risquons de nous laisser engluer par les réalités actuelles et nous aurions très bien pu nous contenter de modifier un établissement dont la création remonte à 30 ou 40 ans. »

« FutureSight nous a aidés à envisager avec plus de confiance des changements radicaux. »

Une directrice d’école primaire de Londres a, elle aussi, fait bon usage de son expérience du processus *FutureSight* :

« Il nous a aidés à adopter une attitude plus positive pour mettre en question les pratiques actuelles et rechercher de nouvelles solutions aux problèmes tant existants que futurs. »

« Nous avons découvert au cours des débats que les enseignants perdaient beaucoup de temps à dépister les ressources et à les affecter. A dater de septembre, nous avons embauché un assistant qui sera chargé d’organiser, d’affecter et de rassembler les ressources pour toute l’école. »

« A long terme, nous commençons à aborder des questions telles que l'effectif des classes, l'affectation du personnel enseignant et spécialisé, et les contrats flexibles, qu'il s'agisse du nombre d'heures par jour ou de semaines par an. »

« Il s'agit en fin de compte de s'interroger sur ce que l'on fait – et de voir si l'on peut mieux faire. »

Ce chef d'établissement anime désormais d'autres réunions *FutureSight*, comme nombre de ceux qui ont participé aux premiers séminaires de formation.

Résultats

En résumé, le travail effectué avec le matériel, ainsi que l'évaluation et d'autres informations en retour, montrent que les concepts suivants sont importants et doivent être examinés de près :

- *Vivre avec l'ambiguïté* – aller à l'encontre de la tendance habituelle au traitement linéaire des problèmes et à la recherche des réponses.
- *S'approprier l'avenir* – trouver les moyens de creuser la réflexion au sujet des futurs possibles de façon à les rendre réels. Un exercice de « chaise brûlante » a été mis au point pour que les participants puissent explorer un scénario d'avenir et partager l'impression qu'en donnent des points de vue différents. Les règles de base mettent les participants au défi de vivre dans le futur et d'adopter une attitude de questionnement naïf en invoquant l'idée d'un « voile d'ignorance ».
- *Mise en question des postulats* – même si nous estimons avoir l'esprit ouvert, nous avons tous au sujet de l'avenir, des idées qui reposent souvent sur nos préjugés et nos préférences. Le processus *FutureSight* encourage les individus à mettre en doute ces idées et à envisager sous un jour nouveau les futurs possibles.
- *Expliciter les valeurs* – les démarches adoptées, notamment dans le troisième module où les participants examinent un futur préféré, permettent d'explorer les valeurs et montrent clairement qu'il importe de les expliciter quand les parties prenantes sont réunies aux fins d'une réflexion prospective. « *La discussion du contenu sémantique des cartes a été utile en ce qu'elle a permis de définir les valeurs – c'était un moyen d'aller au cœur des choses.* »

Les évaluations reçues de la part de ceux qui ont participé au processus *FutureSight* depuis la publication sont très majoritairement positives, même

s'il est trop tôt pour juger de la profondeur de l'influence exercée sur l'activité stratégique. Nous savons toutefois que les participants font état de très importants effets sur les résultats scolaires :

- *L'apprentissage en collaboration* – le fait que le séminaire ait lieu en internat confère au travail en collaboration une intensité qui permet aux participants de sortir de leur position « par défaut » et d'oser aborder les questions d'avenir. C'est particulièrement vrai quand les participants au séminaire ne font pas partie d'une équipe déjà constituée. L'expérience est encore enrichie par le recours à un groupe central d'animateurs qui se sont déjà servi du matériel et font désormais profiter les autres de leur expérience.
- *Cadre conceptuel et langage* – la mise au point d'un langage et de concepts spécifiques est un aspect essentiel qui permet aux participants de débattre de prospective et donc d'approfondir leur réflexion. L'élaboration de ce langage et de ces concepts spécifiques semble être de nature à libérer l'imaginaire pour s'accommoder des ambiguïtés et des possibilités évoquées plus haut. « *J'ai trouvé cela vraiment utile. Le concept du "voile d'ignorance" est réellement efficace.* »
- *Penser grand* – le fait que les scénarios traitent d'idées qui concernent les grandes décisions aide les chefs d'établissements à voir plus loin que le quotidien et les préoccupations de mise en œuvre, et leur ouvre l'espace nécessaire à une vue d'ensemble qui donne sens à leur propre travail. « *C'est si bon d'avoir la possibilité de penser par nous-mêmes, sans que l'on nous dise ce qu'il faut faire et penser.* »

Autres résultats

Ces activités ont aussi débouché sur des travaux de perfectionnement entrepris par l'*Innovation Unit* à partir des matériels et processus de *FutureSight*. Conformément au programme d'action sur la personnalisation, l'Unité a réuni 30 chefs d'établissements connus pour leurs bons résultats et leur intérêt pour l'avenir, afin qu'ils travaillent avec un matériel adapté pour élaborer un processus de visualisation au sujet de la personnalisation et qu'ils en assurent ensuite l'animation et la défense auprès d'autres groupes. En collaboration avec un cabinet de concepteurs, avec DEMOS et avec le NCSL, un processus d'organisation de séminaires a été mis au point, inspiré en grande partie du premier séminaire *FutureSight* (y compris les courants, les scénarios et la « chaise brûlante »). On y a ensuite incorporé des images et des mots spécialement conçus pour stimuler la réflexion au sujet de ce

que pourrait être un avenir personnalisé. Cet ensemble de matériels a entre temps été produit et commercialisé, et quelques sessions régionales ont eu lieu. Bien que moins important que *FutureSight*, il témoigne de la même approche vis-à-vis d'une question politique précise.

D'autres indicateurs sont fournis par le niveau d'intérêt manifesté par l'autorité scolaire locale (LEA) et par le nombre de sessions demandées par des groupes de chefs d'établissements. Compte tenu des campagnes comme *Every Child Matters* et *Building Schools for the Future*, et de l'intérêt porté à la personnalisation⁴, les autorités locales et les groupes d'établissements cherchent les moyens d'aborder les grandes questions concernant les modalités futures de l'enseignement : *FutureSight* contribue puissamment à cette réflexion.

L'utilisation du matériel avec les élèves est un autre résultat des travaux effectués à l'occasion des séminaires. En plus des sessions organisées par les écoles à partir de leur expérience de *FutureSight*, un ensemble de matériels a été élaboré par le programme *Community Leadership*, en association avec l'*University of the First Age*.

Les personnes interrogées se déclarent très intéressées par les possibilités du processus pour valoriser le débat sur les politiques et les pratiques. Elles font valoir que le matériel constitue à la fois une armature et une discipline et permet de mettre en question les idées toutes faites et les modes d'action habituels. Il stimule l'imagination et inspire les réactions aux tendances dérivées de l'analyse rigoureuse tout en légitimant l'exploration de points de vue différents au moyen de questions « naïves ».

Incidences pour l'action publique

Compte tenu des importants changements qui interviennent actuellement dans le système scolaire anglais et de l'intérêt porté à la personnalisation, à la reconfiguration de la population active, à l'intégration et au bien-être pour tous les enfants, à l'aménagement et à la création des bâtiments scolaires, les décideurs ont avantage à disposer d'un ensemble d'outils servant à la fois à discipliner et à libérer la réflexion prospective.

⁴ D'autres renseignements sur ces questions sont disponibles :
Personnalisation : www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning/
www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/
Reconfiguration de la population active : www.remodelling.org/
Intégration et bien-être : www.everychildmatters.gov.uk/
Nouveaux bâtiments : www.number-10.gov.uk/output/Page5801.asp

Une question de poids se pose cependant : « Qui doit participer à cette réflexion politique ? ». Lors du Forum de Toronto « L'école de demain » tenu en 2004, Jay Ogilvy a fait observer que le changement de l'enseignement a souvent sombré parce qu'il concernait des « fragments » du système alors que c'est le système tout entier qui doit changer. On peut en déduire que pour s'engager dans la réflexion prospective à ce niveau, il faut faire appel à tout un éventail de points de vue différents – et disposer d'une vision transversale de tous les participants. Ce point de vue est défendu par Michael Fullan (2004) dans *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. D'après lui, quand un système est en quête « de grande équité et d'excellence », la politique comme la pratique doivent se centrer sur l'amélioration systémique. Il étudie la relation entre la direction des établissements et la transformation du système et démontre qu'une relation dynamique est essentielle. La boîte à outils *FutureSight* pourrait bien offrir le moyen de faire entendre une gamme complète de voix émanant des dirigeants et décideurs, d'ouvrir la réflexion sur de nombreuses questions stratégiques et de mettre en jeu les connexions verticales et latérales que Fullan estime indispensables au changement durable.

Référence

Fullan, M. (2004), *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, Sage Publications, Corwin Press, États-Unis.

Chapitre 8

Pays-Bas : la réflexion prospective dans l'innovation, l'organisation de l'école et la formation des dirigeants

La théorie du gouvernement néerlandais sur le pilotage de l'éducation associe la décentralisation à une autonomie accrue des établissements scolaires, avec une influence plus forte des parties prenantes : parents, élèves et collectivité locale. L'innovation signifie que les écoles peuvent organiser différemment l'enseignement dispensé en classe, sans nécessairement se conformer à un « grand dessein ». La première initiative néerlandaise portait sur le renforcement des compétences nécessaires à une vision éclairée de la direction d'établissement, à partir d'une série de manifestations organisées par l'Académie des chefs d'établissements néerlandais. Le deuxième projet porte sur un exemple d'innovation radicale, Slash/21. Il s'agit d'une école « reconfigurée » par le Groupe KPC, groupe de consultants travaillant dans l'éducation et partiellement financé par l'État.

Introduction

Les Pays-Bas ont participé au programme de l'OCDE « L'école de demain » comme à un « laboratoire du changement », en se servant des scénarios et en menant d'autres activités visant à favoriser la réflexion prospective dans l'éducation¹. Dans ce chapitre, on décrit deux projets conduits aux Pays-Bas au moment où survenaient d'importants changements de la théorie gouvernementale sur le pilotage de l'éducation. En bref, cette théorie nouvelle associe la décentralisation et la plus grande autonomie

¹ L'équipe d'étude néerlandaise pour « L'école de demain » se composait de Jan Heijmans, Académie des chefs d'établissements néerlandais, Harry Gankema, Groupe KPC et Anneke Boot (ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science).

conférée à l'école et l'influence plus forte des parties prenantes : parents, élèves et collectivité locale.

L'une des idées qui inspirent la nouvelle théorie est que la modernisation de haut en bas n'est pas efficace parce qu'elle est trop uniforme et ne correspond pas à la situation des professionnels en exercice. L'évolution de l'enseignement est un processus continu dans lequel une collectivité scolaire détermine, de bas en haut, les changements qui conviennent le mieux à son organisation, dans l'environnement qui lui est propre. L'innovation signifie que les écoles peuvent organiser différemment l'enseignement dispensé en classe, sans nécessairement se conformer à un « grand dessein ». L'innovation est donc façonnée à partir des écoles et par elles. La première initiative néerlandaise portait sur le renforcement des compétences nécessaires aux chefs d'établissements inspirés. L'Académie des chefs d'établissements néerlandais a organisé une série d'événements centrés sur la réflexion prospective et la direction inspirée. Le deuxième projet porte sur un exemple d'innovation radicale – Slash/21. Il s'agit d'une école « reconfigurée » par le Groupe KPC, groupe de consultants travaillant dans l'éducation et partiellement financé par l'État. La nouvelle théorie du pilotage a, entre autres, pour conséquence de mettre en évidence la nécessité pour l'école de disposer des compétences nécessaires à la direction. La décentralisation signifie que les chefs d'établissements doivent réfléchir à ce qu'ils souhaitent faire de leurs écoles.

La nouvelle gouvernance de l'éducation

La nouvelle gouvernance de l'éducation se caractérise par : la déréglementation, une intervention limitée de l'administration nationale qui prend la forme de cadres de référence, la plus grande place faite aux établissements eux-mêmes, les incitations à l'utilisation optimale des locaux disponibles et la nécessité pour les établissements de rendre des comptes aux pouvoirs publics et à la société au sujet de leurs choix et de se conformer aux cadres établis. Les pouvoirs publics ont élaboré des cadres de référence précis, portant notamment sur les résultats à atteindre et les modalités des examens, et donné aux établissements les incitations nécessaires pour qu'ils puissent les respecter ; ils ont réduit la réglementation afin de donner aux écoles la latitude dont elles ont besoin pour prendre des initiatives et assumer leurs responsabilités. A dater de 2006, toutes les écoles seront financées au moyen d'un budget forfaitaire afin qu'elles disposent de plus de liberté.

La mise au point de plans d'action pluriannuels pour chaque secteur de l'éducation est l'un des instruments de cette nouvelle théorie du pilotage. Les plans définissent l'orientation générale d'un secteur donné au cours des

années à venir ; ils permettent d'en envisager l'avenir à court terme (les quatre années d'un mandat ministériel) et à plus long terme (huit à dix ans). Le processus d'élaboration de ces plans est important. L'étroite coopération entre le ministère, les chefs d'établissements, les enseignants, les parents et d'autres instances publiques de l'environnement immédiat de l'école donne plus d'ampleur à la réflexion prospective. Il s'agit d'élaborer une vision commune et un programme d'action pour chaque secteur. Les thèmes principaux varient selon les secteurs. Dans l'enseignement primaire, les principaux thèmes retenus sont : la qualité de l'éducation et l'innovation, le personnel enseignant et l'organisation, et le rôle social de l'école dans le milieu ambiant. Les plans ont été examinés par le Parlement et établis ensuite par le gouvernement, les différentes mesures à prendre pour chaque thème étant définies pour le court et pour le long termes (voir encadré 8.1).

Encadré 8.1. Principes de la nouvelle gouvernance du système éducatif aux Pays-Bas

- L'administration de l'établissement d'enseignement soutient son corps enseignant et encourage fortement son personnel à prendre ses responsabilités dans son domaine de compétence.
- L'administration, en sa qualité d'autorité compétente, est responsable au premier chef de l'établissement et aussi des choix qui sont faits entre les intérêts, parfois contradictoires, des diverses parties prenantes.
- Les devoirs et les responsabilités en matière d'administration et de supervision doivent être transparents.
- La participation des élèves, des enseignants, des étudiants et des parents est garantie.
- La participation des partenaires sociaux – entreprises et organisations sociales – est garantie.
- Les organisations représentatives des divers secteurs de l'enseignement verront leurs responsabilités accrues.
- Il conviendra de prêter plus d'attention à la nécessité de rendre des comptes à l'environnement social de l'établissement d'enseignement ; toutefois, cette responsabilité ne pourra jamais remplacer complètement la supervision verticale du ministère de l'Éducation.
- La supervision du ministère porte essentiellement sur la légitimité et la qualité de l'éducation et, dans une moindre mesure, sur la gouvernance. Le ministre peut intervenir en cas de manquement grave.
- Il conviendra de trouver le juste équilibre entre la supervision interne, la transparence horizontale et la supervision de l'administration centrale.

Les évaluations de ce processus nouveau et interactif font apparaître des progrès sensibles et constants en matière de « renouvellement des relations ». Les rapports entre la demande (parents et élèves) et l'offre (chefs d'établissements et enseignants) se sont renforcés, tandis que les rapports existants, par exemple entre l'administration et les organisations représentatives du secteur, se sont affaiblis. Les organisations représentatives sont à la recherche de nouveaux moyens d'expression – le Parlement, les grands médias et les médias spécialisés dans l'éducation. On observe un changement fondamental du style de décision tandis que l'organisation de l'enseignement se dote d'un système de poids et de contreponds au niveau local de l'école et que le rôle des pouvoirs publics se limite de plus en plus à une supervision lointaine.

L'élaboration d'une direction « inspirée » de l'école

Comme nous l'avons vu, la décentralisation de la prise de décision aux Pays-Bas n'a pas seulement stimulé l'innovation en lui faisant plus de place ; elle a aussi suscité un grand besoin de compétences en matière de direction aux niveaux locaux. C'est sur quoi portent précisément les travaux de l'Académie des chefs d'établissements néerlandais (DPA). Il s'agit d'une organisation non-gouvernementale et indépendante qui regroupe les chefs d'établissements primaires. Elle stimule et entretient la qualité et la compétence professionnelles de la direction à ce niveau. Elle a cinq finalités principales : créer et maintenir une norme professionnelle, établir un répertoire des dirigeants compétents de l'enseignement primaire, agréer et certifier les programmes de professionnalisation, mettre au point les qualifications d'entrée dans la profession et créer un Centre néerlandais pour la direction des écoles.

Au cours de la deuxième phase du programme de l'OCDE « L'école de demain », la DPA s'est intéressée à la compétence essentielle d'une direction inspirée de l'enseignement primaire. Il ressort clairement de la recherche effectuée par la DPA qu'il est indispensable pour les chefs d'établissements d'avoir une vision claire, mais qu'ils ont rarement une idée claire de ce que doivent être à l'avenir un bon enseignement, des écoles de bonne qualité et une direction efficace. Leurs idées sont fortement teintées par la politique nationale et par les avis des consultants et conseillers. Alors qu'une direction « inspirée » suppose une réflexion générale à long terme, les idées des chefs d'établissements sont de portée limitée et leurs orientations sont plutôt internes et locales. La DPA a donc cherché à promouvoir une direction capable de voir loin en incluant la réflexion prospective dans la formation initiale des chefs d'établissements primaires et en améliorant les projets scolaires centrés sur une vision renouvelable de la

pratique quotidienne à l'école. Elle s'efforce d'élaborer, de mettre à l'essai et d'évaluer des instruments, des méthodes et d'autres outils de travail capables d'inciter les chefs d'établissements à créer leurs propres visions, en invoquant leur rôle de dirigeants d'une entreprise à visées morales et leur sens de la responsabilité professionnelle pour co-créeer des formes souhaitables du futur. La DPA s'est aussi efforcée d'obtenir une représentation des futurs préconisés et honnis par diverses catégories de chefs d'établissements.

Conception et méthodologie

Les six scénarios originaux de l'OCDE montraient ce que pourraient être à l'avenir les modèles de l'école, alors que la DPA voulait que les directeurs du primaire créent leurs propres images. Elle a donc pris pour base les cinq scénarios sociétaux extraits du projet de l'Ontario intitulé « L'enseignement en tant que profession », les a adaptés au contexte européen et les a combinés avec les résultats de l'étude préliminaire du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science. Il en est résulté les cinq scénarios suivants :

- *Dans une Europe unie* : dans ce scénario, les structures et les processus de l'éducation restent semblables à ce qu'ils sont aujourd'hui. L'administration est plus efficace et plus fiable et de bonnes politiques économiques se traduisent par une croissance régulière. Le système éducatif est fortement normalisé, l'accent étant mis sur la qualité de l'enseignement et sur la nécessité de rendre des comptes en matière de qualité.
- *Dans une spirale descendante* : dans cet avenir instable et déprimant, le chômage est important, de même que l'agitation sociale. Par suite des conflits régionaux et des guerres, les réfugiés sont nombreux et les échanges internationaux difficiles. L'innovation dans le système éducatif est centrée sur l'efficacité et la mise à disposition d'un service à la fois efficace et peu onéreux. Le système éducatif devient moins important et moins accessible et d'autres formes d'éducation se développent.
- *Pour la protection de la collectivité et de l'environnement* : ce scénario est centré sur les changements de la vie collective. A la suite de plusieurs catastrophes écologiques, on s'intéresse de plus en plus à l'environnement dans le monde entier. Des collectivités autosuffisantes en grand nombre se dotent de cultures locales fortes et prennent plus de responsabilité pour l'éducation.

- *Dans une économie marchande mondiale* : dans cette vision de l'avenir, l'importance des entreprises multinationales s'accroît rapidement. Les frontières s'estompent entre les intérêts de l'entreprise et ceux de la nation. Le secteur public comme le secteur privé reconnaissent l'importance de l'éducation pour le développement économique. L'apprentissage tout au long de la vie devient la norme.
- *Dans une société de haute technologie et de réseaux* : dans ce scénario, c'est la technologie qui fournit les moyens nécessaires à la création des réseaux complets au sein desquels les individus communiquent et s'instruisent. L'éducation s'adresse aux préférences et aux intérêts changeants de l'individu et a pour principale responsabilité d'affiner et de stimuler le désir d'apprendre.

Activités

Ces scénarios ont été utilisés au cours de diverses sessions pour inciter les chefs d'établissements à la vision inspirée. Pour stimuler la réflexion créative, des groupes mixtes de chefs d'établissements primaires ont été placés dans le monde imaginaire des cinq scénarios. Des méthodes différentes leur ont permis de concevoir et d'évaluer les histoires et les images des écoles futures qui accueilleront les enfants de 2 à 15 ans en 2030. Trois *sessions d'écriture* ont rassemblé plus de 100 participants. Les directeurs (adjoints) étaient invités à rédiger des nouvelles dans lesquelles ils décrivaient les écoles correspondant à l'un des scénarios. Une autre session d'écriture s'adressait à 20 futurs chefs d'établissements en formation initiale, chargés de décrire la journée scolaire d'un enfant de 4 ans et d'un autre de 12 ans en 2030.

Deuxièmement, des *sessions de marche* ont réuni près de 50 participants ; des groupes mixtes (directeurs adjoints, directeurs d'écoles innovantes) se sont proménés dans des environnements divers et notamment dans un zoo, un musée historique et un centre spatial, afin de recueillir des impressions de l'apprentissage du futur. Ils ont illustré une présentation Powerpoint sur cinq dimensions de l'école (voir encadré 8.2), et les présentations ont servi à l'examen des divers futurs envisageables.

Encadré 8.2. Cinq dimensions de l'école

Pour représenter les écoles de l'avenir dans les scénarios et pouvoir procéder à l'analyse systématique des résultats, on s'est servi d'un cadre de référence comprenant cinq dimensions de l'école :

- Pourquoi faut-il apprendre ? – ce que l'on peut attendre de l'éducation à l'avenir.
- Que faut-il apprendre ? – contenus et programmes futurs.
- Où et comment peut-on apprendre ? – les environnements et ressources futurs de l'apprentissage.
- Comment organiser l'apprentissage ? – direction et gouvernance de l'éducation future.
- Comment soutenir l'apprentissage à l'avenir ? – le rôle des parents, de la collectivité locale et de la société.

Troisièmement, une *session de traitement de l'information* a été organisée avec un groupe mixte d'une vingtaine de futurs superviseurs dans un centre d'informatique branché sur Internet. Il s'agissait de se faire une idée de l'apprentissage futur sur Internet et de faire une présentation Powerpoint des cinq dimensions de l'enseignement pour examiner les futurs éventuels.

Quatrièmement, deux *sessions d'évaluation* ont eu lieu avec le même nombre de participants que la session précédente. La première réunissait les professeurs principaux d'une importante fédération d'écoles qui venaient de mettre sur pied leur stratégie politique, afin d'évaluer ces projets par rapport aux cinq scénarios et de voir à quel point ils sont « à l'épreuve de l'avenir ». La seconde a rassemblé les professeurs principaux d'écoles appartenant à des confessions différentes qui travaillent en étroite collaboration dans une circonscription scolaire, afin d'étudier leurs idées au sujet des formules d'avenir préconisées ou honnies.

Résultats

Bien que cette initiative n'ait pas fait l'objet d'une évaluation formelle, il ressort de l'information en retour que de nombreux chefs d'établissements se sont servi du matériel et de leurs expériences au cours des sessions pour créer leur propre vision de leur école. Au-delà des compétences acquises par

les dirigeants scolaires, cette session a fourni la matière première permettant de préciser les idées quant à l'avenir de l'éducation.

Le scénario de l'Europe unie met en évidence l'importance des langues et des cultures différentes. En même temps, le poids croissant des régions à l'intérieur de l'Europe montre la nécessité de resserrer les liens avec la collectivité locale. Les réactions au scénario de la spirale descendante montre combien le système éducatif aura du mal à s'accommoder des grands changements, mais révèle aussi que les écoles sont des havres de sécurité et devraient jouer un rôle de premier plan dans le traitement de la crainte et des tensions engendrées par cet avenir. Le scénario sur la protection de la collectivité et de l'environnement amène à penser que les frontières s'estompent entre l'école et son milieu ambiant, que l'apprentissage se produit aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école et qu'il importe de resserrer les liens entre l'école, la société et la famille. Le scénario du marché mondial montre que l'apprentissage tout au long de la vie exige des attitudes de soutien dès l'enseignement primaire. Les réactions au scénario des réseaux de haute technologie montrent que la société sera trop complexe pour qu'un acteur unique – que ce soit l'administration, l'entreprise ou autre – puisse guider l'individu tout au long de sa vie.

L'exercice tout entier suscite certaines questions fondamentales qui devront être étudiées à l'avenir. A qui « appartient » l'éducation ? Quels sont les rôles joués par la politique, l'idéologie et le milieu professionnel ? Comment créer la variété sans aboutir au morcellement ? Comment trouver l'équilibre entre l'offre et la demande d'éducation – qu'est-ce que les enfants veulent apprendre et que doivent-ils apprendre ? Le libre arbitre de l'individu face à l'uniformité de la réglementation ? Éduquer les citoyens du monde et nourrir la collectivité locale ?

Slash/21 : un modèle scolaire reconfiguré

La nouvelle théorie de la gouvernance, qui prévoit des cadres de référence précis mais limités de l'administration et des établissements qui doivent rendre compte de leurs résultats, fait une place considérable à l'innovation venue « d'en bas ». Il existe cependant certains facteurs qui coïncident et rendent le système éducatif néerlandais plus innovant. Le premier concerne les changements de gouvernance grâce auxquels la nouvelle orientation vers l'extérieur induite par l'influence plus importante des parties prenantes favorise l'innovation. En même temps, nombre d'enseignants ont compris que le transfert d'un savoir prédéfini (c'est-à-dire l'enseignement) est très différent de l'action qui consiste à rendre pertinent le processus personnel d'acquisition du savoir (c'est-à-dire l'apprentissage). A une époque de croissance économique, les échanges d'initiatives

novatrices ont été intensifs avec des pays comme le Canada, la Suède, la Finlande et surtout avec le travail d'Arthur Andersen à l'école d'Alameda à San Francisco. Enfin, les représentants des industries nationales ont de plus en plus d'influence sur les programmes d'études ; ils font valoir que l'accent doit être mis moins sur les connaissances formelles et davantage sur un vaste éventail de compétences.

Slash/21 est l'un des premiers exemples de cette génération d'innovations dans l'enseignement et a fortement influencé les innovations qui ont suivi. Cette action bénéficie d'un soutien vigoureux de la part du ministre et suscite l'enthousiasme des parents et des élèves. Slash/21 ne représente pas seulement une nouvelle approche de l'apprentissage, mais aussi une nouvelle manière d'organiser les processus d'apprentissage aux niveaux micro, méso et macro, et une nouvelle définition des fonctions du personnel à l'intérieur de l'école. Il est désormais admis que d'autres travaillent avec les élèves, et pas seulement les enseignants, et qu'une école peut fonctionner sans emplois du temps et sans programmes thématiques.

Malgré l'acceptation plus générale de l'innovation, les créateurs de Slash/21 estiment que le système scolaire est en retard par rapport aux changements fondamentaux de la société. Ils mettent en évidence l'évolution sociale importante et notamment la montée des TIC qui a changé le monde depuis les années 80, alors que les écoles qui devraient être les premières à travailler avec l'information et la communication, cherchent encore à définir le rôle des TIC dans l'éducation.

L'inspiration de Slash/21

Slash/21 s'inspire d'une conception particulière de l'avenir qui repose sur deux concepts de base : le développement de la société du savoir et l'individualisation accrue. La *société du savoir* signifie que les individus seront tenus d'appliquer rapidement leurs connaissances. Quand une nouvelle technologie apparaît, ceux qui en profitent le plus ne sont pas ceux qui s'inscrivent au premier cours disponible (apprentissage tout au long de la vie), mais ceux qui détiennent déjà assez de connaissances tacites pour y intégrer le nouveau savoir. Slash/21 repose sur l'idée que la société du savoir ne compte pas tant sur ceux qui peuvent apprendre vite et tout au long de la vie que sur ceux qui ont acquis des concepts fondamentaux qui dureront toute leur vie. *L'individualisation* signifie que le caractère fortement normalisé de l'enseignement traditionnel, de son contenu, de ses niveaux, des lieux où il se déroule et du temps qui lui est imparti ne convient plus à chaque enfant et à sa nature propre. C'est ce qui explique le fort taux des abandons chez des enfants dont l'échec est dû aux normes qui sont

propres à l'enseignement et auxquelles ils n'auront jamais besoin de se conformer dans la vie et après l'école.

A partir de cette analyse, les créateurs de Slash/21 y voient une organisation de service pour des élèves qui ont besoin des qualifications leur permettant de fonctionner dans la société de l'avenir. Les élèves sont traités comme des consommateurs et le savoir comme quelque chose qui leur appartient et doit donc être personnalisé. L'accent est mis sur un apprentissage intégré et informel et le monde entier est perçu comme une ressource pour l'apprentissage. L'apprentissage ne peut être planifié en fonction d'horaires rigides, de même que le savoir ne peut être défini en fonction des lignes de démarcation entre matières enseignées. Il importe de dire que le savoir, les compétences et les mentalités ne résultent pas des objectifs centraux élaborés à l'intérieur du système, mais des instants d'apprentissage essentiels que chacun traverse en s'acheminant vers le travail et en y participant. Autrement dit, le modèle Slash/21 estime qu'un apprentissage efficace dépend de l'aptitude à établir des connexions. L'apprentissage associe des sujets venus de diverses disciplines et cherche à éclairer l'ensemble. L'énergie est l'un de ces concepts essentiels : pour la comprendre, il faut faire appel à la chimie, à la physique et à la biologie et Slash/21 présente ces éléments dans un cadre général sans les séparer en sujets distincts. Slash/21 applique aussi le principe d'un apprentissage intensif des langues : au cours d'une période de douze semaines, les élèves consacrent quatre cours de trois heures par semaine à l'étude intensive d'une langue moderne. Dès de premier jour, ils sont incités à s'exprimer dans une langue étrangère, encouragés par un enseignant de langue maternelle anglaise, française ou allemande, qui les stimule, éveille leur intérêt et les corrige en cas de nécessité.

Plutôt qu'à des enseignants, Slash/21 fait appel à des tuteurs qui aident et stimulent les élèves. Pour des raisons diverses, les tuteurs ont plus de temps que les enseignants à consacrer aux élèves. Premièrement, le système d'enseignement est souple et les tuteurs se complètent mutuellement. Deuxièmement, des assistants pédagogiques déchargent le tuteur de certaines tâches et responsabilités dont l'enseignant se chargerait lui-même. Troisièmement, l'environnement d'apprentissage électronique donne plus de temps aux tuteurs et la possibilité de se consacrer entièrement à leurs rôles essentiels de coach, guide, accompagnateur et soutien. Ensemble, tuteurs et assistants pédagogiques forment une équipe placée sous la direction d'un chef. Ils sont responsables de l'enseignement dispensé à un groupe d'élèves pendant trois ans, ce qui favorise la création d'un lien étroit entre élèves et personnel. Les élèves sont, eux aussi, encouragés à former des groupes, car les projets de groupe se situent au cœur du modèle Slash/21. A l'intérieur de ces groupes, ils s'enrichissent mutuellement et peuvent en confiance

exprimer leurs opinions et leurs émotions. Slash/21 ne comprend pas de classes, mais simplement des « groupes d'accueil » composés d'une cinquantaine d'élèves. Trois « groupes d'accueil » de trois années scolaires successives constituent une « communauté apprenante » placée sous la supervision d'une équipe de personnel. Les membres du « groupe d'accueil » font rapidement connaissance, ce qui fait que l'on peut facilement les diviser en petits groupes mobiles chargés de mener à bien des projets de travail. Pour assurer l'enseignement sous une forme qui ressemble à des cours, des « groupes d'accueil » appartenant à plusieurs « communautés apprenantes » sont réunis de temps en temps.

Pour dispenser une éducation de ce type à des élèves travaillant par groupes plus ou moins nombreux, il faut des bâtiments nouveaux. Un local central y sert de « centre d'accueil ». Les élèves et les tuteurs qui appartiennent au même « groupe d'accueil » se retrouvent tous les jours dans la « pièce à vivre » de l'école. Les groupes d'élèves disposent de toute la place nécessaire pour travailler à leurs projets. L'école comprend aussi un théâtre qui peut accueillir des groupes nombreux et des représentations. Elle comporte aussi un local consacré aux médias et à l'information, une salle de découverte avec un laboratoire, un coin technique et un coin des arts. Le bâtiment est conçu pour l'utilisation de l'ordinateur portable.

La création de Slash/21

La création de Slash/21 s'inspire des techniques de réflexion prospective utilisées pour la reconfiguration des processus dans l'entreprise (*Business Process Redesign*). Elle s'appuie en grande mesure sur l'élaboration des scénarios et confère à cette démarche une direction stratégique orientée vers l'extérieur. L'angle d'approche adopté est proche de celui du scénario de l'OCDE dans lequel les écoles sont perçues comme des « Centres sociaux essentiels ». Toutefois, si les scénarios de l'OCDE partent du principe que le changement se produira sous l'effet des tensions entre les demandes sociales et l'offre effective de l'école, les concepteurs de Slash/21 ont décidé d'intervenir selon le mode synergique. A cet égard, ils rappellent le moment où IBM a décidé que son action ne consistait plus à fournir des équipements de bureaux mais bien à traiter l'information et a mis au point le PC. Comme le fait valoir l'une des personnes ayant participé à cette évolution « La société n'a pas eu besoin de prendre la situation en main : il appartenait aux écoles de prendre une décision fondamentale au sujet de leurs activités nouvelles ».

Dans la technique de « reconfiguration des processus », une organisation est réaménagée comme si elle devait être créée pour la première fois. En comparant l'organisation existante et celle qui a été reconfigurée, on peut

repérer les doublons, les structures et les processus illogiques qui se sont incrustés. La reconfiguration d'une organisation part des processus les plus fondamentaux ; dans l'enseignement elle part de l'apprentissage. Pour pousser un peu plus loin l'analogie avec l'entreprise, les concepteurs de Slash/21 ont été frappés par la différence entre le type de savoir offert par l'école et celui qu'exigeait l'environnement (c'est-à-dire les employeurs). L'école telle qu'elle est conçue par Slash/21 se concentre sur le savoir tacite et les structures de la connaissance plutôt que sur le savoir formel. Face à des élèves de plus en plus individualisés, l'école prend la forme d'une organisation de service plutôt que de production, à la fois plus souple et mieux adaptée à la demande.

La mise en œuvre du concept repose sur des plans établis par un conseil en entreprise et comprend la formation intensive du personnel nouvellement embauché et une communication étroite avec les parents et la collectivité locale.

Résultats

Slash/21 a été bien accepté par les parents et l'environnement direct de l'école. Le message de l'école, qui bénéficie d'une communication intense, est compris par la plupart des parents. L'école a été évaluée dès le début par deux universités, tant en ce qui concerne la réalisation des objectifs cognitifs traditionnels que des objectifs nouveaux relevant du concept Slash/21. Le service de l'inspection a récemment donné un avis positif sur l'école. Le programme linguistique – pas plus d'une langue étrangère à la fois, communication par demi-journées dans cette langue – a reçu un prix européen de l'innovation dans les programmes scolaires.

Des innovations telles que Slash/21 sont actuellement reproduites par une douzaine d'écoles secondaires aux Pays-Bas. Elles ont fortement influencé bien d'autres écoles qui n'ont pas été entièrement reconfigurées mais ont adopté d'importants éléments du modèle d'origine – l'apprentissage par projets, l'abandon des transferts de connaissances pilotés par les enseignants, les projets qui ne reposent pas sur le contenu de l'enseignement thématique et les écoles qui font travailler dans les classes de nombreuses personnes qui ne sont pas des enseignants.

Il existe dans d'autres secteurs de l'enseignement des innovations comparables à Slash/21 et qui s'en inspirent en grande partie. Dans le primaire, des écoles en nombre croissant dispensent un enseignement fondamentalement différent du système traditionnel. Il existe une chaîne d'écoles qui n'ont pas de programme formel, où les élèves apprennent en vertu de leur motivation et de leur énergie propres. Par ailleurs, nombre d'établissements d'enseignement professionnel s'emploient à reconfigurer

leur enseignement. Les changements qui les intéressent se caractérisent par l'influence plus forte des entreprises locales sur le programme, par un programme fondé sur les compétences et par un apprentissage plus résolument personnalisé, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Il existe désormais des établissements d'enseignement professionnel qui fonctionnent au moyen de projets à base de compétences, où les emplois du temps n'existent pour ainsi dire pas, où les élèves travaillent au sein de communautés apprenantes sans démarcations nettes entre les enseignements secondaire et tertiaire (professionnels), à l'intention des élèves peu portés sur la théorie. On peut s'attendre à ce que cette évolution ait, à son tour, un retentissement sur l'enseignement secondaire.

Si la plupart des écoles des Pays-Bas continuent de fonctionner de façon plus traditionnelle, les écoles reconfigurées ne sont plus considérées comme d'étranges phénomènes, mais bien comme des solutions réalistes. Par ailleurs, un débat public est engagé sur l'effet de « l'apprentissage nouveau » sur les compétences cognitives des élèves. Les établissements d'enseignement primaire qui ont complètement supprimé le programme d'études sont en butte aux critiques et le service de l'inspection leur reproche l'absence de contenu de leurs programmes (inexistants). Il arrive que la reconfiguration devienne une fin en soi et ne tienne plus compte de la demande sociétale.

Il est difficile de pousser plus loin l'innovation par suite d'un certain conservatisme de la société et parce que les écoles, en tant qu'organisations professionnelles, ont tendance à résister au changement. Dans les chaînes d'entreprises, les changements fondamentaux sont induits par les chefs de file, en général ceux qui sont en contact direct avec les consommateurs. Il n'existe pas de « chefs de file » dans les écoles, notamment aux Pays-Bas où l'État a cessé d'assumer cette fonction.

Conclusion

Tenant compte de l'actuelle théorie de la gouvernance et de la redistribution des responsabilités qu'elle suppose, les deux initiatives décrites peuvent être considérées comme d'intéressants exemples de la mise en pratique du nouveau principe de pilotage. Que ce soit l'innovation dans le processus primaire d'apprentissage et d'enseignement ou le perfectionnement de la direction des écoles, l'action est menée par les professionnels de l'enseignement et non par les pouvoirs publics. Il s'ensuit que la réflexion prospective a lieu « sur le tas », comme il se doit. Cependant, comme il s'agit d'une opération en cours, d'importantes questions restent posées.

Premièrement : comment encourager toutes les écoles à se donner plus de mal pour perfectionner l'enseignement qu'elles dispensent ? Si elles n'ont pas toutes besoin de se transformer entièrement, elles doivent, avec leurs parties prenantes, délimiter clairement l'idée qu'elles se font de leur avenir et de leur contribution à la société du savoir. Deuxièmement : comment intensifier l'efficacité et l'efficience des innovations ? Voulons-nous voir chaque école réinventer la roue ? Ou bien est-il possible d'inventer les moyens intelligents qui permettront aux écoles d'apprendre les unes des autres ? Comment renforcer les rapports entre la science pédagogique et les enseignants travaillant sur le terrain ?

« Partager le savoir pour innover », tel est le thème retenu pour la poursuite de notre participation au programme de l'OCDE « L'école de demain », qui s'inspire en partie des expériences décrites ci-dessus. L'État reste responsable du système éducatif dans son ensemble et les modalités de la production, de la diffusion et de l'application pratique du savoir sont cruciales pour le fonctionnement du système et ses résultats. C'est pourquoi le « partage du savoir » sera le thème principal des travaux effectués aux Pays-Bas dans ce domaine au cours des années à venir.

Chapitre 9

Nouvelle-Zélande : le projet *Secondary Futures*

Le projet néo-zélandais de réflexion prospective vise à créer un nouveau cadre pour l'enseignement secondaire grâce aux éléments suivants : créer un espace de réflexion sur l'avenir ; offrir des outils pour alimenter la réflexion sur l'avenir ; confronter les évolutions possibles de la société néo-zélandaise ; informer sur les moyens d'améliorer les résultats d'un plus grand nombre d'élèves ; mettre au jour les préférences de la population sur l'avenir du système éducatif néo-zélandais ; appuyer le changement en diffusant les informations (tous ces éléments sont détaillés dans le chapitre). Ce projet s'appuie sur une démarche originale visant à garantir l'indépendance de son déroulement grâce à la nomination de quatre « gardiens » de haut niveau, issus du milieu éducatif et d'autres secteurs.

La Nouvelle-Zélande est dotée d'un système national d'éducation. En 2002, le ministère de l'Éducation, aux côtés du nouveau gouvernement au pouvoir, a souhaité engager un vaste débat sur ce que serait l'enseignement secondaire dans vingt ans. Le projet *Secondary Futures* a été lancé après que le ministère avait présenté au gouvernement une note d'orientation stratégique dans laquelle il soulignait la nécessité de travailler avec le secteur scolaire et la population pour susciter un dialogue sur la finalité et la direction de l'enseignement à ce niveau. Dans le même temps, l'idée était que les professionnels focalisent leur débat sur les questions de qualité dans l'enseignement, le devenir des élèves et la diversité. Les parties prenantes au secteur de l'éducation ont en général admis que la réflexion sur l'avenir devait s'inscrire dans une démarche structurée, ce que la participation au projet de l'OCDE sur « L'école de demain » faciliterait. *Secondary Futures* a pour horizon une période de vingt ans.

Le projet *Secondary Futures* aide les Néo-zélandais à se forger une vision du devenir de l'enseignement au niveau secondaire en :

- *Créant un espace de réflexion sur l'avenir.*

- *Offrant des outils* pour alimenter la réflexion sur l'avenir.
- Confrontant les évolutions possibles de la société néo-zélandaise.
- *Informant* sur les moyens d'améliorer les résultats d'un plus grand nombre d'élèves.
- *Mettant au jour les préférences de la population* sur l'avenir du système éducatif néo-zélandais.
- *Appuyant le changement* en diffusant les informations.

Conception du projet

Le projet *Secondary Futures* a été conçu par le ministère néo-zélandais de l'Éducation et diverses autres parties prenantes du secteur. Le groupe qui en est chargé a été composé selon une stratégie unique en son genre puisque la Nouvelle-Zélande a nommé quatre « gardiens », éminentes personnalités spécialisées dans l'enseignement supérieur et l'éducation en Maori, dans l'innovation en entreprise, dans l'encadrement du système éducatif et dans les réalisations sportives. Le rôle de ces « gardiens » consistait à veiller à l'intégrité et à l'autonomie de l'exercice. Il leur incombait de créer un espace de dialogue et de le mettre à l'abri des discussions des décideurs publics, ou autres, sur le court terme, cette mission étant appelée à se développer puisque les « gardiens » usent de leur réputation nationale pour instaurer des réseaux et asseoir la confiance dans le projet. Les « gardiens » sont assistés par une *petite équipe de secrétariat*, indépendante du ministère de l'Éducation, qui leur donne accès aux ressources documentaires et les aide dans leurs tâches administratives. Il existe également un *Groupe Qualité* essentiellement composé d'ONG et servant de groupe témoin et d'intermédiaire avec les organisations clés du secteur de l'éducation. On a encouragé la participation de groupes d'horizons culturels et professionnels différents et élargi le débat sur l'école pour que de nouvelles voix et opinions se fassent entendre. La grande difficulté est, entre autres, de déterminer la meilleure méthode à utiliser pour recueillir des données aux fins de la recherche et pour réaliser les changements aux niveaux local, national et régional.

A l'instar du projet initial, qui a abouti à l'élaboration des scénarios de l'OCDE pour l'avenir de l'école, *Secondary Futures* présente un aspect théorique crucial. Le gouvernement néo-zélandais souhaite lancer des activités de prospective dans différents domaines tels que le marché du travail, l'immigration, la pérennité des modes d'exploitation des entreprises, les biotechnologies et les technologies de l'information et des communications. *Secondary Futures* est mené en même temps que ces

autres projets sur les tendances et les valeurs, à partir desquels il est possible d'analyser le contexte et les solutions possibles pour l'école du futur.

Descriptifs et la matrice de préférences

Le projet *Secondary Futures* est un programme ciblé sur les apprenants à horizon de vingt ans. Dans l'optique néo-zélandaise, les scénarios d'origine de l'OCDE donnaient une occasion de se projeter dans l'avenir et constituaient un outil pour les discussions de groupe. Ils ont, toutefois, été remaniés en modèles accessibles aux publics néo-zélandais. Dans les nouveaux scénarios, on a utilisé un langage moins technique que dans les premiers tout en cherchant à leur rester fidèles. Des descriptifs des différents scénarios ont été mis au point pour aider les participants à se mettre à la place des Néo-zélandais de demain.

Étape 1 : entretien avec un citoyen en 2025

L'initiation à la prospective est encouragée par la simulation d'un entretien avec un citoyen en 2025. Cet exercice donne aux participants une idée des méthodes et du langage propres à la prospective et leur permet de réfléchir sur ce qui pourrait être l'avenir.

Étape 2 : scénarios d'origine et jeux de rôle

Le groupe de recherche néo-zélandais, s'étant demandé si la mise à l'écart du scénario du « statu quo » ne fausserait ou n'infirmerait pas les réactions aux autres scénarios, a estimé que ce scénario était contre-productif pour la réflexion prospective car il fait revenir sur le présent alors que le but est de donner libre cours à l'imagination. De même, le scénario catastrophe de la « désintégration » n'a pas été jugé approprié. Par conséquent, quatre des scénarios de l'OCDE ont été transformés en modèles dont les concepts et les composantes clés ont été interprétés en un langage plus accessible dans la situation néo-zélandaise. Ces modèles ont été désignés comme suit : *Lieux de proximité, Centres de formations ciblées, Société d'apprentissage en réseau et Choix individualisés* (encadré 9.1).

On établit une série de cinq rôles ou « personnages » qui portent chacun un nom – apprenant, accompagnateur/formateur, parent, employeur, et responsable local/administrateur d'école – et on l'applique à chaque type de scénario. Des histoires sont alors imaginées pour chaque personnage, ce qui permet aux participants de se situer dans le futur : chacune donne des précisions concernant le lieu, l'âge, l'appartenance ethnique, et la composition de la famille.

Encadré 9.1. Scénarios de *Secondary Futures*

Lieux de proximité. Objectifs multiples de formation et d'épanouissement personnel.

Centres de formations ciblées. Rang élevé de priorité à l'information et à la connaissance.

Société d'apprentissage en réseau dans laquelle l'éducation est totalement intégrée.

Choix individualisés. Modèle d'apprentissage personnalisé dans lequel les choix individuels déterminent le contenu et les modalités de la formation.

Étape 3 : la matrice de préférences

Les participants aux ateliers utilisent alors une matrice pour classer leurs préférences dans chaque modèle et hiérarchiser les caractéristiques souhaitables des formes d'école possibles.

Étape 4 : dialogue

La dernière étape consiste à dialoguer en toute franchise sur l'avenir de l'éducation en mettant à profit les leçons tirées des étapes précédentes.

Autres développements après la conception initiale

Depuis le Forum de Toronto qui s'est tenu mi-2004, le projet Secondary Futures de la Nouvelle-Zélande a marqué des avancées sensibles, aussi bien dans le rassemblement de ressources pour débattre des possibilités d'éducation dans une optique prospective, que dans l'organisation des informations communiquées dans le cadre de ce débat.

Participants

Les « gardiens » et le personnel chargé du projet ont tenu des ateliers, sont intervenus lors de conférences dans toute la Nouvelle-Zélande, principalement dans le secteur de l'éducation, et se sont adressés à des publics de jeunes. Ils ont également discuté avec des personnalités du secteur des entreprises et du monde associatif. Plusieurs types d'atelier ont été conçus pour répondre aux besoins des différents participants. La formule optimale se déroule sur trois heures, et laisse aux participants un temps suffisant pour commencer à étudier les préférences quant à l'avenir de l'enseignement scolaire. Au moment de la rédaction du présent volume, le projet a recueilli des informations en retour par écrit de plus de

900 participants à des ateliers, et a été en contact avec plusieurs centaines d'autres.

S'affranchir du présent

Dans *Secondary Futures*, on a examiné l'information, obtenue en retour après la manifestation de Toronto, concernant le fait de fonder les débats uniquement sur les scénarios de rescolarisation et déscolarisation du programme de l'OCDE « L'école de demain », et donc de laisser de côté les scénarios relevant du « statu quo ». Les ateliers pilotes organisés localement ont corroboré l'idée initialement avancée par la Nouvelle-Zélande, selon laquelle la situation dans ce pays se prête à la recherche de solutions autres que les systèmes scolaires bureaucratiques. La raison qui pousse à opter pour le « statu quo » – autrement dit le constat que « le mécontentement n'atteint pas un degré tel qu'il précipite un véritable changement » (Miller et Bentley, 2003, p.29) – ne s'applique pas pour l'essentiel à la situation néo-zélandaise.

Une nouvelle activité, « Imaginer une “épitaphe” pour l'enseignement secondaire », a été proposée aux ateliers dès leur création. Il a été demandé aux participants de répondre à la question suivante : « Si l'enseignement secondaire mourrait demain, quel en serait l'épitaphe ? ». Cet exercice est un bon moyen de se détacher du présent et de reconnaître combien il est souhaitable d'étudier de nouvelles options. Dans les épitaphes qu'ils ont communiquées, les acteurs du secteur de l'éducation, dans leur très grande majorité, révèlent une perception négative à l'égard du système actuel. En réfléchissant sur ce qu'ils pensent du système actuel et en faisant connaître leurs opinions, les participants sont incités à entreprendre un vaste travail de recherche sur les solutions possibles pour l'avenir.

Envisager l'avenir

Pour pouvoir créer des options possibles pour l'avenir dans le domaine de l'éducation, les participants aux ateliers ont voulu être aidés à imaginer un avenir qui soit pour commencer plausible. S'il est vrai que le projet *Secondary Futures* n'a pas pour vocation de faire des prédictions, il a été l'occasion de réaliser une analyse poussée des tendances STEEP (dans le domaine social, technologique, économique, environnemental, politique) l'objectif étant de s'assurer que les débats concernant l'avenir reposent toujours sur des informations tendancielle plausibles et crédibles. Une série d'outils a été mise au point à partir de cette observation afin de stimuler la réflexion sur ce que la Nouvelle-Zélande pourrait être dans vingt ans.

On a créé une série de cartes en temps décalé. Ces cartes représentent des instantanés de la situation sociale, technologique, économique, environnementale et politique il y a vingt ans et aujourd’hui – elles incitent les participants à réfléchir sur la manière dont cette situation pourrait évoluer d’ici vingt ans. Il s’agit principalement de supports visuels qui permettent à une diversité de voix, y compris celles des jeunes, de tous les groupes ethniques et des personnes en situation d’illettrisme, de se faire entendre dans le débat destiné à déterminer la politique de l’éducation. Les tendances statistiques, celles, par exemple, qui concernent l’évolution démographique de la Nouvelle-Zélande, ont été représentées par une série de cartes de tendances « possibles » et « probables ». Une série de cartes « joker » ont été créées pour tenir compte des situations imprévues susceptibles d’avoir une incidence sur l’avenir de l’enseignement scolaire. Après avoir envisagé les possibilités d’avenir de la société néo-zélandaise, les participants sont invités à envisager les acquis qui pourraient être nécessaires à la sortie de l’école pour réussir dans ce monde.

Insuffisances des modèles

Les essais complémentaires auxquels les scénarios ont été soumis ont révélé deux principaux défauts quant à l’efficacité avec laquelle ces histoires détaillées servent à alimenter les débats sur la réflexion prospective :

- En premier lieu, la lecture du modèle prenait trop de temps lors des ateliers. Par ailleurs des participants risquaient, pour cause d’illettrisme, d’être exclus du débat sur l’avenir du secondaire.
- En second lieu, la description des modèles était trop détaillée pour que les participants puissent *imaginer* l’avenir en toute liberté. Le travail d’imagination était dicté.

Des scénarios retravaillés

On a construit une série de scénarios « instantanés », inspirés de ceux que l’OCDE a baptisés « L’école au cœur de la collectivité », « L’école comme organisation apprenante ciblée », « Réseaux d’apprenants et société en réseau », et « Extension du modèle de marché », qui se présentent toutefois sous une forme synthétique et adaptée aux publics néo-zélandais. Dénommés scénarios Bleu, Rouge, Jaune et Vert, ces scénarios abrégés apportent aux participants assez de données pour leur permettre d’imaginer ce à quoi chaque expérience d’enseignement scolaire pourrait « ressembler », et pour jouer le rôle d’apprenant, d’enseignant, de parent, de responsable local et de dirigeant dans le domaine de l’éducation.

Questions clés

Pour avoir une vision de l'enseignement secondaire, il faut se poser des questions d'ordre général sur la nature, la finalité et la forme de cet enseignement, ainsi que sur les valeurs et les préférences des Néo-zélandais pour l'avenir. Une étude indépendante, commandée par les responsables du projet *Secondary Futures*, a mis en lumière trois questions clés, qu'il convient d'envisager à l'horizon de vingt ans :

- Quelle est la finalité de l'enseignement secondaire ?
- Comment l'enseignement secondaire peut-il préparer au mieux les jeunes gens à leur avenir ?
- Quelles formes peut prendre l'activité d'apprendre ?

Ces questions constituent une composante essentielle de la méthode de recherche pour les besoins, en constante évolution, du projet.

Mettre à profit les données recueillies lors des ateliers de *Secondary Futures*

Thèmes clés

L'analyse des centaines de réponses obtenues aux questions clés a clairement fait ressortir cinq « thèmes » fondamentaux dans la vision qu'ont les Néo-zélandais de l'enseignement secondaire de demain.

a) « Les élèves d'abord »

Ce thème porte sur l'apprentissage centré sur l'élève, les formes que cet apprentissage pourrait prendre, et les conséquences qui en découleraient pour l'organisation et la prestation de l'enseignement secondaire à l'avenir. L'enseignement scolaire cesse d'être « le même pour tous », et désormais les objectifs, les aspirations et la situation de chaque élève sont au centre de la prestation. Dans cette vision, les rêves et les talents de l'élève sont primordiaux et décisifs : ce sont les élèves qui ont l'initiative de leurs objectifs de formation et qui les définissent.

b) « Des enseignants mobilisateurs »

Sous ce thème, il s'agit de la redéfinition du rôle de « l'enseignant » ; ce dernier abandonne en effet sa mission traditionnelle, qui était de diriger les élèves et de leur transmettre son savoir, et travaille désormais aux côtés de

l'apprenant en devenant son mentor, son guide et son accompagnateur. Dans cette vision, les partenariats se multiplieraient et les enseignants deviendraient des professionnels spécialisés faisant preuve d'une plus grande souplesse.

c) « Les effets sociaux »

Sous ce thème, on étudie comment l'enseignement secondaire de demain peut pour chaque élève ménager le devenir le plus adapté à sa situation. L'enseignement secondaire a des retombées multiples et se situant à plusieurs niveaux. La réussite ne se résume pas aux seuls résultats scolaires. Le devenir « social » est au moins aussi important. De ce point de vue, l'enseignement secondaire permet aux jeunes gens de participer, contribuer et réussir – comme citoyens, acteurs de l'économie, membres d'une famille et parties prenantes d'une population.

d) « L'articulation avec la communauté »

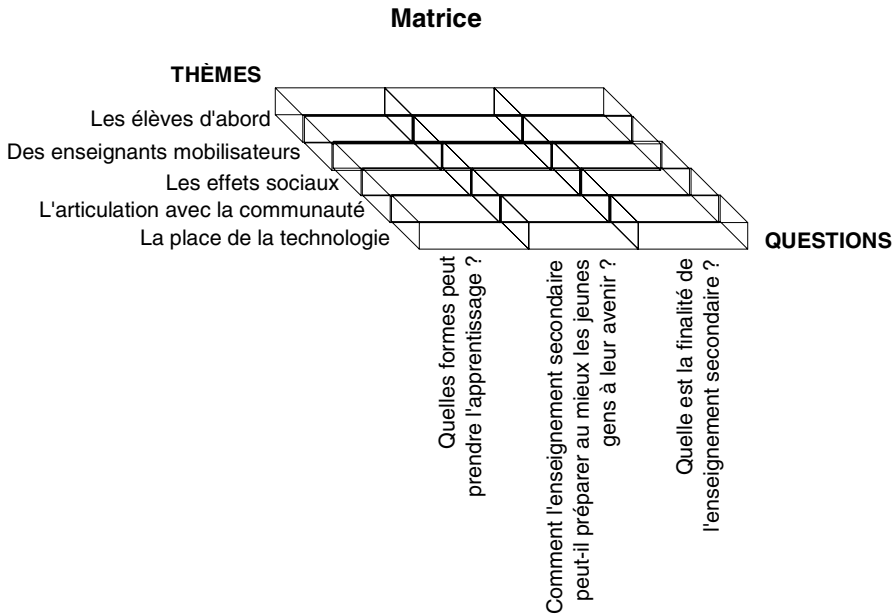
Sous ce thème, on examine les préférences concernant les éventuelles articulations entre l'école et la « communauté ». L'activité d'apprentissage est plus étroitement liée aux personnes et aux lieux extérieurs à l'environnement immédiat de l'école, et met à profit toutes les ressources de proximité. De ce point de vue, familles, parents, entreprises et responsables locaux sont tous des sources potentielles de connaissance, d'inspiration, et de modèles qui peuvent multiplier les occasions d'apprendre.

e) « La place de la technologie »

Sous ce thème, on analyse les préférences relatives au rôle de la technologie dans l'enseignement futur. Il ne fait aucun doute que la technologie influera sur l'organisation de l'enseignement scolaire, même si les avis quant à son impact vont de l'optimisme à une grande incertitude et crainte. Ce qui inquiète les jeunes, par exemple, c'est que l'environnement pédagogique centré sur la technologie soit établi aux dépens des contacts avec autrui.

La matrice

Dans le projet *Secondary Futures*, on a combiné les thèmes et questions clés en une matrice tridimensionnelle.



Cette matrice est désormais la structure utilisée pour les entretiens, les recherches et les analyses en cours. Elle doit servir à cadrer l'organisation et l'analyse des données, complexes et à niveaux multiples, recueillies à l'occasion de nos entretiens. La matrice sera également un lieu de stockage virtuel – le dépôt en ligne des informations réunies durant les entretiens organisés pendant le projet *Secondary Futures* – et un gisement d'informations propres à alimenter et à guider les entretiens au cours des deux prochaines années.

Autres projets connexes

Projet « New Schools » : *Secondary Futures* est à l'origine d'un projet rassemblant les responsables des écoles nouvelles. Souvent, la liberté liée à un nouveau site ou à un nouveau personnel offre à ces chefs d'établissement l'occasion d'être novateurs et de travailler différemment avec les apprenants. Cela dit, un site ou un personnel nouveau ne constitue pas une condition nécessaire à ces changements. *Secondary Futures* recueille les récits de ces écoles et les communique à d'autres, afin que celles-ci puissent envisager comment les appliquer à leur propre communauté. Les obstacles au changement sont recensés de telle sorte qu'ils puissent être évités à l'avenir. *Secondary Futures* facilite ensuite la communication de ces

informations aux organismes publics qui sont en mesure de faire tomber ces obstacles.

Étayer les capacités nécessaires à la maîtrise de la réflexion prospective : le projet *Secondary Futures* collabore aussi à des projets entrepris en matière de prospective dans d'autres secteurs publics afin de mettre en place les moyens nécessaires à cette réflexion dans un large éventail de domaines.

Retour d'information et réflexion

Après des essais et des tests approfondis, le projet *Secondary Futures* dispose désormais de ressources qui peuvent aider les personnes à étudier des situations prospectives possibles, les conséquences pour l'éducation, et les préférences pour l'enseignement scolaire de demain. Les modes d'action et les outils permettent efficacement de développer les capacités dans tout un ensemble de sphères et de secteurs, y compris les milieux gouvernementaux, associatifs et éducatifs, et d'inculquer des savoirs de base en matière de prospective. Il est généralement reconnu que le renforcement des capacités est à la fois nécessaire et utile dans le travail actuel.

Les informations obtenues en retour des participants aux ateliers confirment dans leur grande majorité l'utilité d'une coopération avec le projet *Secondary Futures* afin de réfléchir sur le long terme, sur les méthodes employées et sur les ressources mises sur pied pour stimuler un travail rigoureux d'imagination.

« Qu'avons-nous appris ?

Nous avons appris que notre travail suscite un vif intérêt.

Qu'avec de l'aide, tout le monde peut avoir une réflexion sérieuse sur l'avenir.

Les personnes avec lesquelles nous avons travaillé commencent à réfléchir en dehors du cadre dans lequel elles pensent habituellement. Elles élargissent leurs propres réseaux, et travaillent de concert avec d'autres pour trouver comment obtenir le meilleur pour les élèves.

Et certains commencent à examiner en profondeur certaines possibilités pour l'avenir. »

(Mason Durie, Présidente des « gardiens » du projet *Secondary Futures*, novembre 2004)

Les responsables du projet *Secondary Futures* ont demandé à des experts extérieurs d'évaluer les méthodes et l'efficacité du projet. Cette évaluation se déroulera au cours des trois prochaines années. Un rapport sur le mode opératoire du projet est accessible aux différents acteurs concernés sur notre site web : www.secondaryfutures.co.nz/downloads/End_of_Year_Report.pdf

Référence

Miller, R. et T. Bentley (2003), « Unique Creation: Possible Futures; Four Scenarios for 21st Century Schooling », NCSL, Nottingham.

Chapitre 10

Ontario (système anglophone) : l'avenir de « L'enseignement en tant que profession »

Le projet intitulé « L'enseignement en tant que profession », élaboré dans le cadre du système éducatif anglophone de l'Ontario, a été mis en œuvre afin d'élaborer et d'adapter des méthodes utilisant des scénarios pour une série d'ateliers organisés avec des enseignants, des élèves, des universitaires, des chefs d'établissement, des administrateurs, des représentants du secteur privé et des fonctionnaires. Les nouveaux scénarios ont pour titre « perfectionner le passé », « effondrement », « modèle axé sur la collectivité », « macro-modèles » et « importantes découvertes en science de la complexité ». Les ateliers ont encouragé le dialogue entre les parties prenantes, après une période difficile et peu propice à la communication et au consensus. Ce projet a mis en avant l'utilité des scénarios prospectifs pour renforcer les moyens d'action et favoriser des discussions fructueuses sur « l'enseignement en tant que profession » entre diverses parties prenantes.

Introduction

Ce chapitre commence par décrire succinctement le contexte en Ontario, le système d'éducation de l'Ontario et la tâche à accomplir. Il analyse ensuite les résultats de la recherche de l'Ontario, successivement en termes d'objectifs, de conception du processus et de contenu des scénarios. Il dégage les premières conclusions sur les résultats et avantages de la réflexion prospective et décrit les débuts de la prochaine phase du projet de l'Ontario en langue anglaise.

En Ontario, les deux premières phases du projet « L'enseignement en tant que profession » s'attachaient surtout à examiner dans quelle mesure les scénarios d'avenir peuvent être utiles pour renforcer les capacités en matière de politique et pour permettre une discussion ouverte et fructueuse sur le

thème « l'enseignement en tant que profession » entre différents groupes de personnes. Des ateliers comprenant des enseignants, des élèves, des universitaires, des directeurs d'écoles, des administrateurs, des membres du secteur privé et des fonctionnaires ont eu lieu. Ils ont montré que les scénarios sont utiles pour faciliter le débat, permettre aux gens de penser à l'avenir sous un angle différent et ouvrir l'esprit des gens à des points de vue nouveaux.

La prochaine phase du projet visera à appliquer les scénarios à des questions de politique canadienne en utilisant conjointement des études de cas matures et des scénarios d'avenir. Nous espérons que, en associant les études de cas historiques effectives venant d'autres pays à la réflexion prospective puis en faisant porter la discussion sur les questions de politique actuelles de l'Ontario, la qualité de l'élaboration des politiques de l'Ontario relatives à des questions similaires sera relevée.

Le contexte de la réforme

L'évolution du rôle des écoles et de la scolarité est une préoccupation majeure de la plupart des pays de l'OCDE, en particulier de l'Ontario. Les opinions divergent beaucoup quant au rôle que doivent jouer les écoles et au statut qu'il faut accorder aux enseignants. Les objectifs assignés à l'éducation varient, allant de la préparation au travail, au développement personnel en passant par la transmission d'un patrimoine culturel et d'autres valeurs. De même, les enseignants sont décrits de différentes façons, y compris comme « travailleurs syndiqués » ou comme « professionnels hautement spécialisés ». Ensemble, ces différents facteurs contribuent à créer un environnement complexe où il est souvent difficile d'établir un dialogue productif, et encore plus de dégager un consensus. Depuis ces dernières décennies, les citoyens de la plupart des pays tiennent à s'assurer que leurs écoles dispensent aux jeunes une éducation adéquate. C'est ainsi que des efforts intenses ont été déployés dans le monde entier pour réformer l'éducation au cours de ces quelque 20 dernières années.

Bon nombre des efforts de réforme ont porté sur des aspects comme les programmes d'étude, l'éducation de la petite enfance, l'évaluation, la responsabilisation et les conditions d'obtention des diplômes. Au cours des dix dernières années, tout particulièrement, les réformes apportées aux systèmes d'éducation ont surtout insisté sur les normes et les résultats, l'accent étant mis sur la responsabilisation. En Ontario, les réformes ont inclus l'adoption d'un nouveau programme d'études pour les enfants de la maternelle à la douzième année, le renforcement de l'accent sur la capacité à lire, écrire et compter, le fait de faire passer aux élèves des tests normalisés en mathématiques et en anglais, une stratégie impérative de poursuite de

« l'apprentissage jusqu'à 18 ans », une formule de financement pour les conseils scolaires qui procure un financement relativement uniforme par élève indépendamment de l'assiette fiscale locale, l'adoption de bulletins scolaires normalisés et une participation plus importante et plus significative des parents. L'Ordre des enseignants de l'Ontario, organisme d'autoréglementation du personnel enseignant de l'Ontario, a en outre été créé en 1996.

Les enseignants contribuant de façon essentielle à améliorer les résultats des élèves, l'enseignement et la formation des enseignants font partie intégrante de la réforme récente du secteur de l'éducation. L'Ontario a contribué à la réforme de l'enseignement en prenant un ensemble d'initiatives de soutien du personnel enseignant et de la qualité de l'enseignement. Ces initiatives comprennent un programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant, un renforcement du soutien en matière de perfectionnement des enseignants, un test d'entrée à la profession d'enseignant pour les recrues, un système provincial d'évaluation du rendement du personnel enseignant (pour évaluer les enseignants) et un prix pour l'excellence en enseignement. (Une autre réforme lancée par un précédent gouvernement de l'Ontario, qui imposait certaines conditions en matière de perfectionnement professionnel, a suscité beaucoup de débats et de controverse et a été abolie récemment.)

La tâche à accomplir

Les gouvernements et les intervenants de l'éducation consacrent un temps, des efforts et des ressources précieux à s'efforcer de faire bouger les choses et d'améliorer le système éducatif. Comment les responsables du secteur éducatif et les parties concernées peuvent-ils être convaincus que les efforts déployés aujourd'hui répondront aux besoins de demain ? Cette question se pose avec encore plus d'acuité si l'on considère que les systèmes éducatifs ont été conçus pour répondre aux besoins de la société industrielle. Aujourd'hui, les pays de l'OCDE progressant rapidement vers une économie du savoir qui appelle un nouveau modèle de citoyen éduqué, les décideurs doivent opérer des choix stratégiques pour réformer le système d'éducation afin que les jeunes d'aujourd'hui puissent répondre aux défis de demain. Ainsi donc, il est utile de déterminer si la réflexion prospective aide ou non aux choix politiques et aux décisions auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs s'agissant d'anticiper les besoins d'éducation futurs d'une société en perpétuelle mutation.

En Ontario, la tâche initiale a consisté ensuite à stimuler la discussion sur la question des enseignants et de l'enseignement en tant que profession et à renforcer les capacités en matière de politique. L'Ontario a développé et

utilisé les scénarios modifiés de l'OCDE pour commencer à répondre à plusieurs questions, notamment aux suivantes :

- Quelle est la relation entre la question des enseignants en tant que professionnels et celle de la qualité de l'enseignement ?
- Pour optimiser l'apprentissage et les résultats des élèves, quel devrait être le statut de la profession d'enseignant dans les différents scénarios ?
- Les enseignants doivent-ils être traités de la même façon que les autres professionnels ?

Dans le projet de l'Ontario les différents avenir possibles font partie intégrante de la discussion. La méthodologie repose sur un cadre de planification stratégique à multiples scénarios qui identifie les avenir souhaitables et les stratégies à mettre en œuvre pour les concrétiser. Les séries d'avenir possibles conçus par l'OCDE ont servi de point de départ à la discussion.

Au cours du projet, l'Ontario a engagé un nombre de plus en plus diversifié d'experts, d'enseignants et d'autres parties concernées par l'éducation afin d'établir clairement quel retentissement les différentes idées possibles sur l'école et l'enseignement aura sur l'enseignement en tant que profession. Ce processus est conçu pour faire apparaître les scénarios préférés, pour permettre l'élaboration de stratégies robustes afin de poursuivre la discussion sur les politiques et pour acquérir une meilleure compréhension.

Le projet de l'Ontario entre actuellement dans sa troisième phase, qui continuera d'étudier la question de l'enseignement en tant que profession et de déterminer et d'indiquer clairement comment les scénarios peuvent, en tant que nouvelle méthodologie, faciliter la discussion et la prise de décisions politiques. Cette nouvelle phase s'attache aussi en particulier à déterminer si examiner des études de cas historiques couvrant des questions politiques réelles, tout en examinant la même question à l'aide des scénarios d'avenir, peut encore améliorer la formulation des politiques et permettre de mieux comprendre les questions contextuelles susceptibles de jouer un rôle dans l'analyse, la conception et la mise en œuvre des politiques.

Le système de l'Ontario

Avec plus de 12 millions d'habitants, l'Ontario accueille environ 39 % de la population canadienne, soit près d'un Canadien sur trois. Quarante-vingt pour cent de la population de la province vit dans des centres urbains,

principalement dans les villes construites sur les bords des Grands lacs. L'économie du nord de l'Ontario est fortement dépendante des ressources naturelles et le sud de l'Ontario est très industrialisé essentiellement en raison de la proximité du marché américain. Contribuant à environ 40 % du total des emplois au Canada, les emplois en Ontario se sont réorientés ces dernières années dans une large mesure vers les industries de service, à savoir les services aux entreprises, la finance, le tourisme et la culture plutôt que vers les chaînes de production.

La croissance de la population de l'Ontario a toujours été attribuable en grande partie à l'immigration. Actuellement, l'Ontario est l'un des territoires présentant la plus grande diversification ethnique au monde. Près de la moitié des quelque 250 000 personnes qui immigreront au Canada chaque année choisissent de s'installer en Ontario. Toronto, première ville canadienne, a été qualifiée de ville la plus multiculturelle au monde : plus de 70 langues y sont parlées.

En Ontario, tout résident permanent âgé de 6 à 16 ans doit aller à l'école. Le ministre de l'Éducation de l'Ontario est responsable de l'éducation de la maternelle à la douzième année. Il élabore la politique relative aux programmes d'études, définit les normes provinciales concernant les résultats des élèves, évalue et approuve le matériel pédagogique devant être utilisé dans les écoles, alloue des crédits au système, rend compte des résultats au public et assure la surveillance de la gouvernance du système.

L'Ontario a un système d'éducation dual financé sur fonds public, qui se différencie par la langue (anglais, français) et les convictions religieuses (non confessionnel, catholique). Si l'anglais est la langue officielle de l'Ontario, les droits en matière d'utilisation de la langue française ont été étendus aux systèmes juridique et éducatif. La plupart des deux millions d'élèves de l'enseignement élémentaire et secondaire de l'Ontario étudient en anglais, mais environ 100 000 d'entre eux ont le français pour première langue et étudient dans le système français. Il y a près de 120 000 enseignants certifiés, dont 105 000 enseignent, les autres occupant divers postes dans l'administration.

Système d'éducation financé sur fonds publics, les conseils scolaires de l'Ontario font fonctionner et administrent leurs écoles grâce aux fonds alloués par la province. Sur les 72 conseils scolaires de district que compte l'Ontario, 31 sont des conseils publics de langue anglaise, 29 des conseils catholiques de langue anglaise, 4 des conseils publics de langue française et 8 des conseils catholiques de langue française. Par ailleurs, le fonctionnement d'un nombre limité d'écoles de l'Ontario est assuré par les administrations scolaires, qui gèrent des types spéciaux d'écoles, comme les

écoles dans les hôpitaux et les établissements de soins, et les écoles situées dans les régions éloignées et présentant une faible densité de population.

Au moment où nous nous sommes engagés dans le programme de l'OCDE « L'école de demain », le système d'éducation de l'Ontario connaissait de fortes tensions. Le gouvernement en place à l'époque voulait mettre en œuvre un programme d'éducation dont le contenu et les modalités d'exécution mécontentaient la plupart des intervenants de l'éducation, en particulier les enseignants. Les différentes parties concernées s'étaient polarisées et retranchées dans leurs positions, considérant avec beaucoup de méfiance les motivations et initiatives du gouvernement. Le programme de l'OCDE « L'école de demain » a été considéré par le ministère comme l'occasion d'encourager un dialogue « sain » et d'élargir la réflexion sur le thème « L'enseignement en tant que profession » avec un groupe diversifié d'intervenants de l'éducation et d'autres personnes concernées.

Au printemps 2004, un nouveau gouvernement a été élu en Ontario. Depuis, de nombreux changements se sont produits et d'importantes mesures ont été prises, qui ont amélioré les relations du gouvernement avec les enseignants, les conseils scolaires et d'autres intervenants de l'éducation. La question de « L'enseignement en tant que profession » reste d'actualité. Le gouvernement actuel a fait campagne en particulier sur le thème du plus grand respect des enseignants. Le gouvernement s'emploie également à redynamiser L'Ordre des enseignants de l'Ontario, organisme d'autoréglementation du personnel enseignant.

Les objectifs des initiatives

Le projet de l'OCDE est l'occasion d'encourager la discussion sur les enseignants et l'enseignement entre les gens au sein du secteur de l'éducation ou non. En sus d'examiner l'utilité des scénarios pour l'élaboration de la politique, l'objectif a été d'utiliser les scénarios d'avenir proposés par l'OCDE pour aider les gens à élargir la réflexion, les valeurs et les convictions des organismes et secteurs auxquels ils appartiennent ; ainsi que pour réfléchir à l'avenir des enseignants et de l'enseignement dans l'Ontario. Pour ce faire, le projet avait au départ pour principaux objectifs le renforcement des capacités et la promotion de points de vues multiples plutôt que la résolution de questions politiques. A mesure de l'évolution du projet, l'Ontario s'est de plus en plus attaché à accroître la qualité de l'élaboration des politiques et les capacités en explorant de nouvelles méthodologies au moyen des scénarios d'avenir et d'autres mécanismes (par exemple, les études de cas).

La conception du processus

Phases 1 et 2

Une des premières initiatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario a été de recruter des chercheurs pour procéder à une analyse documentaire sur le thème « L'enseignement en tant que profession ». Ensuite, un groupe d'étude central a été constitué pour agir à titre de comité consultatif du projet. Douze spécialistes en éducation différents de l'intérieur et de l'extérieur, venant de milieux variés – comprenant des éducateurs, des bureaucrates, des administrateurs, des universitaires, des avocats, des conseillers politiques et des délégués syndicaux – ont été invités à former l'équipe de travail pour le projet. Ce groupe a testé les scénarios et les programmes de l'atelier. Une équipe de recherche, aux membres ayant de l'expérience en matière de création de scénarios d'avenir, a aussi été recrutée fin 2002.

Lors de la première réunion du groupe d'étude, l'équipe a travaillé avec les six scénarios de l'OCDE. Nous avons constaté que le niveau élevé de spécificité des scénarios de l'OCDE, qui étaient essentiellement axés sur le rôle du personnel enseignant, limitait la portée des échanges et du dialogue. L'équipe de recherche a donc modifié les scénarios pour les adapter aux objectifs du projet de l'Ontario et pour répondre aux besoins du groupe d'étude. Les scénarios révisés ont été rédigés de la façon la plus large possible et dans le but de fournir le cadre social, politique et économique de la discussion sur le rôle des enseignants. Des graphiques ont été créés pour établir le contexte nécessaire. Ils examinaient les effets de variables multiples dans chaque scénario, décrivant, par exemple, l'autorité gouvernante (comme variable) dans chaque scénario. Une fois les graphiques terminés, les différences entre les scénarios ont été amplifiées pour créer cinq futurs hautement différenciés. Les nouveaux scénarios ne mentionnaient presque pas l'enseignement, l'intention étant de fournir un cadre général dans lequel discuter de l'avenir de l'enseignement et de l'enseignement en tant que profession. Après que le groupe d'étude eut travaillé avec cinq scénarios modifiés, et obtenu un résultat satisfaisant, le processus d'organisation d'ateliers plus importants a commencé.

Certains des ateliers ont réuni essentiellement des personnes venant d'organismes et de secteurs variés et d'autres ont rassemblé des groupes représentant des organismes/intérêts similaires (par exemple autorités de réglementation de l'enseignement, employés du ministère de l'Éducation). Environ 150 personnes, venant du secteur de l'éducation et d'autres secteurs, ont participé au projet jusqu'en 2005.

Le programme de départ prévoyait des ateliers de sept heures. Le matin, les participants étaient divisés en groupe de cinq ou six personnes et chaque groupe devait discuter un des scénarios en se concentrant sur la question : « A quoi ressembleraient les enseignants et l'enseignement dans ce type d'avenir ? » L'après-midi, les participants passaient à un deuxième scénario et s'efforçaient de dégager certaines mesures qui maximiseraient les aspects positifs et minimiseraient les aspects négatifs du scénario. Le choix des participants aux ateliers était fondé en grande partie sur les recommandations de l'équipe de travail et de personnes ayant participé à des ateliers précédents. Trois des ateliers étaient conçus pour réunir des personnes ayant des intérêts et des parcours variés. Ces groupes étaient diversifiés sur les plans géographique et sectoriel, comprenant des personnes de différents groupes d'intérêt et points de vue, venant de secteurs comme l'éducation, le travail, la santé et les communications et de différentes régions du Canada ainsi que des États-Unis.

En réponse aux commentaires sur les précédents ateliers, la structure de l'atelier sur « L'enseignement en tant que profession » a été modifiée. Après mars 2003, les participants ont fait savoir qu'ils aimeraient avoir l'occasion de travailler avec les cinq scénarios au lieu de se limiter à deux d'entre eux. Lors de l'atelier suivant, le programme de l'après-midi a été modifié pour donner aux participants l'occasion de travailler avec tous les scénarios. Les scénarios ont également été modifiés à mesure que le projet avançait. Pour orienter le débat vers l'enseignement, des textes ont été ajoutés aux scénarios afin de décrire le milieu éducatif. Une liste de questions ciblées a été remise à chaque groupe afin de centrer davantage la discussion sur des questions d'éducation que l'Ontario souhaitait examiner en particulier. Les graphiques sur lesquels les scénarios avaient été fondés ont été distribués aux participants en même temps que les scénarios. Cela a semblé renforcer la confiance des participants dans les scénarios.

Une des caractéristiques du modèle « L'enseignement en tant que profession » est le recours au vote. Au début de chaque atelier, les participants étaient invités à voter. Ils devaient donner leur avis sur le scénario qu'ils considéraient comme le plus vraisemblable ainsi que sur le scénario qu'ils préféraient, l'objectif étant : i) de déterminer si les opinions étaient distribuées de façon égale au sein du groupe ; et ii) de faire prendre conscience de la différence entre préférence et probabilité. A la fin de la journée, un second vote a eu lieu pour déterminer s'il y avait eu des changements au cours de la journée (voir le tableau 10.1 ci-dessous). Bien que les résultats montrent qu'il n'y en a eu que dans une certaine mesure, lors des réunions, on a souvent noté des revirements marqués entre les premier et second tours de vote. Même s'il n'y en a pas eu à chaque réunion, un changement a été considéré comme un signe positif en ce sens que cela

montrait que l'utilisation de scénarios pouvait élargir la façon de penser des gens. Le vote a donc servi à faciliter la discussion et à remettre en question des idées préconçues, et a contribué à démontrer que *l'utilisation de scénarios* peut ouvrir ou élargir le champ de la réflexion.

Le questionnaire soumis au cours des phases 1 et 2 de nos ateliers a donné les résultats suivants :

Table 10.1. Résultats du questionnaire

	Scénario préféré (1 ^{er} tour)	Scénario préféré (2 ^e tour)	Scénario le plus vraisemblable (1 ^{er} tour)	Scénario le plus vraisemblable (2 ^e tour)
1 – Parfaire le passé	31	33	50	51
2 – Effondrement	0	2	7	4
3 – Modèle axé sur la collectivité	35	23	6	13
4 – Macro-marchés	12	11	45	23
5 – Complexité	47	36	17	14

Phase 3

Une troisième phase a récemment été engagée. Elle vise à faire encore évoluer l'éventail des méthodes prospectives et à poursuivre les débats afin de répondre directement aux questions de politique concernant l'enseignement en tant que profession, en examinant des études de cas issues du passé et des scénarios représentant un avenir possible et en les appliquant à l'élaboration actuelle des politiques. Trois études de cas ont été commanditées afin d'étudier le contexte social, économique et politique de trois mesures concernant l'école qui ont été mises en œuvre dans d'autres provinces du Canada. Ces études de cas nous permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel les décisions politiques sont prises. Les thèmes respectifs de ces trois études de cas sont les suivants :

- La fréquentation obligatoire de l'école (Nouveau Brunswick)
- Le système provincial d'évaluation des élèves (Colombie britannique)
- L'ouverture des frontières des secteurs de recrutement scolaires (Colombie britannique)

Un atelier a été organisé afin de discuter des études de cas à partir des scénarios d'avenir et un atelier pilote a eu pour participants les membres du groupe d'étude. Il a porté sur la mesure du Nouveau Brunswick concernant la fréquentation obligatoire de l'école, qui a relevé de 16 à 18 ans l'âge de fin de scolarité. Le matin, il a été demandé aux participants d'examiner cette mesure dans le contexte de chacun des cinq scénarios en se posant les

questions suivantes : « Cette mesure a-t-elle un sens dans le cas de ce scénario ? » ; « En quoi le changerait-elle ? » ; « Quelle est l'incidence de cette mesure sur les enseignants et l'enseignement dans ce scénario ? » ; et « Quelles autres mesures envisageriez-vous ou introduiriez-vous dans ce scénario ? ». La discussion a donné lieu à des commentaires inattendus sur la nature de la mesure et sur certaines de ses conséquences. Par exemple, dans plusieurs scénarios, aucun âge de fin de scolarité ne pouvait être défini pour les adolescents en raison de la nécessité d'apprendre tout au long de la vie. Dans d'autres, l'âge officiel de fin de scolarité pouvait devoir être abaissé pour offrir aux élèves plus d'opportunités de travailler dans le cadre de leur éducation.

Au cours de l'après-midi, l'étude de cas a été développée minutieusement et concrètement et sa place dans le contexte social, économique et politique du Nouveau Brunswick de l'époque a été examinée. Puis il a été demandé aux participants de jouer un rôle (mais non le leur) pour discuter des questions suivantes :

- Supposez que vous êtes membre d'un groupe d'intérêt particulier (par exemple vous êtes enseignant) et que vous vivez dans le Nouveau Brunswick du futur (par exemple celui du Scénario 1). En vous reportant dans les années 90 à l'époque où la mesure sur la fréquentation obligatoire de l'école a été développée, et compte tenu de ce que vous savez de l'avenir, en quoi changeriez-vous la position que vous avez adoptée sur cette mesure dans les années 90 ?
- Supposez que vous êtes membre d'un groupe d'intérêt particulier (par exemple vous êtes enseignant) et que vous vivez dans le Nouveau Brunswick dans les années 90. Vous savez à quoi l'avenir ressemblera (par exemple au Scénario 1). Maintenant que vous connaissez l'avenir, en quoi cette connaissance influencerait-elle sur votre position sur la mesure sur la fréquentation obligatoire de l'école qui est actuellement (c'est-à-dire dans les années 90) développée ?

Les commentaires auxquels ont donné lieu l'atelier pilote montrent que l'utilisation des études de cas et des scénarios d'avenir a été extrêmement utile et stimulante pour susciter le débat. Suite aux enseignements tirés de l'atelier pilote, un autre atelier a été conçu. Ce nouvel atelier commence par une étude de cas, les questions utilisées le matin de l'atelier 1 sont ensuite posées et pour finir il est tiré des enseignements pour les discussions actuelles sur l'action publique. Cet atelier sera le premier d'une série visant à relier les études de cas historiques (le passé) aux scénarios (l'avenir) et aux discussions sur les politiques (le présent).

Contenu des scénarios

Le projet « L’enseignement en tant que profession » de l’Ontario a pris les scénarios modifiés (voir l’encadré 10.1) pour base de discussion. Ces cinq scénarios possibles illustrent différentes implications pour le rôle des enseignants en Ontario d’ici trente ans. Ils ont été conçus de manière à différencier les rôles possibles des enseignants et les perspectives de l’enseignement dans un avenir lointain. Différents systèmes d’éducation ont été conçus par un groupe de chercheurs en Ontario pour permettre d’examiner les façons possibles d’enseigner dans le monde de demain.

Encadré 10.1. Les grandes lignes des scénarios « L’enseignement en tant que profession » de l’Ontario

Perfectionner le passé. Cette vision de l’avenir s’inspire des structures et des processus du 21^e siècle, perfectionnés par l’usage et l’expérience. Partout dans le monde, le fédéralisme civil canadien est devenu le modèle de gouvernement privilégié. Les systèmes gouvernementaux sont devenus beaucoup plus efficaces et responsables et l’économie mixte réunissant les secteurs privé et public est réglementée pour produire une croissance lente et régulière. Le système d’éducation est très réglementé sur le plan des programmes d’études, des titres de compétences et de la responsabilité en matière de résultats.

Effondrement. Cette vision d’un avenir déprimé et instable est caractérisée par un taux élevé de chômage et de sous-emploi. Les guerres et le terrorisme entraînent une augmentation du nombre de réfugiés et le commerce international devient difficile. L’innovation technologique permet de trouver des moyens efficaces et économiques de dispenser des services rudimentaires. Les systèmes d’éducation publique s’effondrent, deviennent plus petits, souffrent d’une pénurie chronique de capitaux et offrent moins de services. Les formes parallèles de scolarisation se multiplient.

Modèle axé sur la collectivité. Cette vision de l’avenir met l’accent sur l’impact des changements qui modifient la vie de la collectivité. Le souci croissant du respect de l’environnement modifie radicalement la vie de la collectivité. Un grand nombre de collectivités ayant atteint l’autosuffisance développent des cultures locales vigoureuses et assument la responsabilité de l’éducation de leurs membres.

Macro-marchés. Cette vision de l’avenir met en relief les effets à long terme du commerce mondial. Les grandes entreprises internationales ont nettement augmenté en nombre et en importance et les lignes de démarcation entre les intérêts des entreprises et les intérêts des nations commencent à s’estomper. Les secteurs public et privé reconnaissent tous deux l’importance de la gestion du savoir comme outil essentiel du développement. L’apprentissage tout au long de la vie est un phénomène qui touche tout un chacun.

Importantes découvertes en science de la complexité. Des systèmes complexes se développent en s’accompagnant d’une croissance sociale, économique et politique liée à l’accès à « l’apprentissage par la pratique ». La technologie offre des moyens de communication et de transport à de nombreux réseaux d’apprentissage polyvalents. L’apprentissage tout au long de la vie est encouragé.

Les scénarios sont différenciés en fonction de plusieurs paramètres. Par exemple, le scénario axé sur les macro-marchés ne repose pas uniquement sur le règne politique continu des partisans des marchés internationaux. Au contraire, il considère que de telles attitudes prédomineront partout, de sorte que tous les partis politiques adopteront des principes allant dans ce sens. Certains facteurs sont projetés dans chacun des cinq scénarios, mais ils pourront néanmoins avoir plus ou moins d'importance. Dans tous les scénarios, on a fait des progrès importants dans la compréhension de l'éducation : on a acquis une connaissance plus fondamentale des nombreux processus du développement et des facteurs qui influent sur l'apprentissage et les compétences. Mais ceux-ci se produisent à des moments différents et ont des impacts différents dans les différents scénarios.

Résultats et avantages

Avantages de la réflexion prospective

Le projet a permis de dégager un certain nombre de leçons importantes. Les scénarios se sont révélés un moyen efficace d'élargir la façon de penser des participants et de les aider à se détacher de leurs idées préconçues et de leurs préjugés. L'utilisation des scénarios a aussi permis de discuter de certaines questions touchant l'éducation dans un milieu ouvert. Lors des ateliers, les gens avaient l'impression de pouvoir parler d'éducation comme ils n'auraient jamais pu le faire normalement. « Je trouve que les scénarios m'ont permis d'élargir mes horizons », a dit un participant. « Je me vois revenir en arrière de temps en temps, mais au moins, maintenant je me rends compte de mon étroitesse d'esprit. Il est intéressant et instructif d'écouter d'autres personnes donner leur opinion et il est enrichissant de travailler dans un groupe dont les membres sont d'origine si diverses ». Un autre participant a trouvé que « la réflexion engendre des possibilités de création ». C'est pour ces raisons que le projet a suscité tant d'enthousiasme.

Limites à la réflexion prospective

Beaucoup de participants estimaient cependant qu'il y avait des limites à l'utilisation des scénarios d'avenir en général et à l'utilisation de scénarios d'avenir particuliers aux fins de l'élaboration de politiques. « Les politiques reflètent les contextes où elles sont élaborées, notamment les traditions, les valeurs, les institutions, les ressources, etc., qui caractérisent ces contextes [...] », a dit l'une de ces personnes. « Les scénarios [...] ne sont pas suffisamment sensibles au contexte pour déboucher sur l'élaboration de politiques ». Jusqu'à maintenant, dans l'ensemble, le projet a montré que les

scénarios sont utiles pour promouvoir la discussion, mais il peut y avoir des limites à leur utilité pour l'élaboration de politiques, particulièrement parce qu'ils ne peuvent jamais saisir totalement l'importance du contexte et de la situation dans lesquels la politique est conçue, décidée et appliquée. En introduisant des études de cas dans sa démarche, la phase actuelle du projet est conçue pour que les scénarios reflètent davantage les questions de politique qui se posent actuellement aux écoles de l'Ontario.

Enseignements tirés pour l'élaboration de la politique

Le projet de l'Ontario est une réussite et montre très clairement que les scénarios d'avenir peuvent être un moyen efficace d'élargir la discussion entre des groupes aux points de vue divergents sur une question controversée comme celle de l'avenir de l'enseignement en tant que profession. L'utilisation de scénarios d'avenir a permis à des participants aussi dissemblables que des leaders syndicaux, des parents, des administrateurs d'école, des enseignants et des fonctionnaires de participer au débat sans tomber dans les clivages traditionnels. Presque tous ont été capables d'examiner les questions en détail en envisageant un éventail de possibilités futures, la plupart ont changé d'avis quant à l'avenir qu'ils préféreraient et certains ont changé d'avis quant à celui qui leur semblait le plus probable. C'est ce qui ressort des commentaires très positifs formulés au cours des discussions qui ont suivi l'atelier (voir le tableau 10.2 ci-dessous).

Tableau 10.2. Évaluation par les participants

	1 (le pire)	2	3	4	5 (le meilleur)
Quelle est votre impression générale de l'atelier?	0	0	5	35	50
Avez-vous trouvé les scénarios utiles pour élargir votre façon de penser ?	0	0	11	41	38
Que pensez-vous de l'utilité potentielle des scénarios pour l'élaboration des politiques ?	0	3	14	33	38
Que pensez-vous de la longueur de l'atelier ?	Trop long 5	X	Bien 66	X	Trop court 19

Les résultats de ces ateliers nous ont amené à conclure que les scénarios d'avenir peuvent être utiles pour élargir le débat entre des groupes différents sur les politiques concernant des questions difficiles.

Dans la nouvelle phase, notre objectif est d'étudier les relations entre les préoccupations politiques futures, passés et présentes. Nous avons commandité trois études de cas sur les initiatives passées en matière de politiques. Nous sommes en train de concevoir des ateliers qui établissent un lien entre ces études et les scénarios d'avenir en vue de leur application aux questions politiques d'actualité. Nous n'avons pour l'instant tiré aucune conclusion mais attendons avec intérêt la mise au point d'un produit permettant aux participants de mieux comprendre le processus d'élaboration de la politique et pouvant améliorer la participation au débat politique actuel.

Chapitre 11

Ontario (système francophone) : le projet Vision 2020¹

Le projet Vision 2020 est arrivé à point nommé, la communauté francophone de l'Ontario ayant en effet obtenu l'accès à la gestion des établissements scolaires à la fin des années 90, malgré des craintes suscitées par le risque d'assimilation et d'érosion de ses repères culturels. Le ministère, les établissements d'enseignement en langue française et les divers partenaires du secteur éducatif ont estimé nécessaire d'évaluer les progrès réalisés, de définir les enjeux associés à la prestation d'un enseignement en français de qualité et de réfléchir à l'avenir de l'enseignement en français en Ontario, autant de questions auxquelles le projet Vision 2020 est parvenu à répondre. A partir des six scénarios de l'OCDE sur l'école de demain, ce projet a débouché sur la formulation d'un septième scénario sur l'avenir du système éducatif francophone en Ontario. Les jeunes se sont particulièrement distingués parmi les participants au projet.

Introduction et contexte

Le présent chapitre donne un aperçu du projet Vision 2020, une initiative lancée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario à l'automne 2002 sous les auspices de l'OCDE. Le ministère a décidé de mener deux projets parallèles dans le cadre de « L'École de demain », l'un en anglais (voir le chapitre 10) et l'autre en français, qu'il a nommé Vision 2020.

Élaboré et mis en œuvre par la Direction des politiques et programmes d'enseignement en langue française du Ministère, le projet Vision 2020 arrivait à point nommé et répondait aux besoins de la province ; six ans

¹ Préparé par Monique Gauvin, sociologue-consultante pour le ministère de l'Éducation, Ontario, Canada, Direction des politiques et programmes d'enseignement en langue française.

s'étaient en effet écoulés depuis que les francophones avaient obtenu l'accès à la gestion des établissements scolaires. A ce moment-là, le ministère, les établissements d'enseignement francophones et les divers partenaires du secteur éducatif estimaient nécessaire d'évaluer les progrès réalisés, de définir les enjeux associés à la prestation d'un enseignement en français de qualité et de réfléchir à l'avenir de l'enseignement en français en Ontario. Le projet Vision 2020 offrait un cadre idéal pour une telle réflexion.

Le contexte provincial

Le système d'enseignement de l'Ontario est subdivisé en quatre systèmes scolaires : le système public anglophone, le système catholique anglophone, le système public francophone et le système catholique francophone. En 1998, des systèmes scolaires distincts (catholique et public) ont été établis pour la communauté francophone. Le mécanisme de gestion des établissements scolaires a permis aux parents de peser d'un plus grand poids sur leurs écoles et ce, grâce aux conseils scolaires francophones et à l'ouverture d'un grand nombre d'écoles nouvelles.

La minorité francophone est néanmoins préoccupée par le risque d'assimilation et d'érosion de ses repères culturels. L'assimilation constitue le principal défi auquel sont confrontés les quelque 500 000 francophones vivant en Ontario et dont la situation s'apparente à celle de toutes les communautés minoritaires de la planète :

- Marginalisation et érosion de leur espace linguistique et culturel.
- Faible taux de natalité.
- Entrée au pays d'immigrants dont la majorité (neuf immigrants sur dix) adopte l'anglais à leur arrivée au Canada.
- Augmentation des mariages exogames.
- Petite population francophone représentant 4.5 % de la population totale.
- Répartition de la communauté francophone dans un vaste territoire à dominante anglophone.
- Saturation de l'espace médiatique par les médias anglophones.

Ces facteurs concourent à l'incertitude sur la survie à long terme de la communauté francophone de l'Ontario. Dans ce contexte, les écoles sont appelées à relever bon nombre de défis concernant la transmission de la langue, l'édification d'une identité francophone, l'appropriation de la

culture, l'amélioration des résultats scolaires, la réussite dans un environnement minoritaire, l'admission et le maintien des élèves ayant droit à la scolarisation dans la langue minoritaire.

Étant donné cette situation et ces défis, les participants aux forums de consultation Vision 2020 ont été particulièrement réceptifs aux questions implicites que posent les scénarios de l'OCDE sur l'avenir même de l'enseignement face aux grandes évolutions qui se font jour à l'échelle internationale. Le programme de l'OCDE « L'École de demain » et ses scénarios prospectifs ont fourni l'occasion idéale de se lancer dans une réflexion sur l'avenir de la scolarisation et de l'enseignement en français en Ontario.

Les objectifs du projet

L'objectif premier de Vision 2020 est de susciter le dialogue entre le ministère de l'Éducation, les partenaires du secteur éducatif et les représentants de la nouvelle génération, en vue d'élaborer une vision commune de l'école de langue française ainsi que des stratégies conjointes pour y parvenir.

La communauté francophone, qui souhaitait gérer ses établissements scolaires, a eu finalement gain de cause. Il convient maintenant d'encourager les divers partenaires du secteur éducatif à aller au delà de cette étape, de manière à se tourner vers l'avenir à long terme du système d'enseignement en langue française dans la province et à entamer ainsi un dialogue transparent sur la vitalité et la survie de ce système. La question à se poser est alors la suivante : Quel genre d'école francophone voulons-nous à l'avenir ? Une telle question implique également l'évaluation des méthodes pouvant servir à définir les contours de l'école francophone de demain.

Le recours à des scénarios pour visualiser les paramètres de l'école de demain s'est révélé propice à une réflexion sur l'avenir, notamment parce qu'il remet en question notre tendance à percevoir le modèle majoritaire comme le modèle idéal pour le présent et pour l'avenir. Cette démarche fournit l'occasion d'envisager d'autres solutions pour l'école de demain. En outre, la réflexion prospective nous permet de remettre en question les concepts et les attentes qui limitent notre capacité d'agir dans le moment présent.

Processus et mise en œuvre

Le processus

La démarche adoptée pour le projet Vision 2020 s'est déroulée en trois étapes. Tout au long du processus, les scénarios ont été utilisés pour lancer la discussion et libérer les participants des préoccupations quotidiennes susceptibles d'entraver leur réflexion sur des avenir souhaitables.

Durant la première phase, un comité d'experts a été mis sur pied. Les participants se sont familiarisés avec la méthode de pensée prospective en se posant la question suivante : « Si l'un ou l'autre des scénarios de l'OCDE prévalait dans notre société, quelles répercussions chaque scénario aurait-il sur la gestion des établissements francophones et, plus particulièrement, sur les établissements eux-mêmes ? ». Les discussions ont ainsi porté sur des sujets tels que la gouvernance des écoles de langue française, les structures de coopération entre les composantes publique et catholique du système d'enseignement en langue française, les modèles administratifs pour le recrutement des éducateurs ainsi que la nature de la participation des parents et de la collectivité. Durant la deuxième phase du projet, qui s'est étalée sur presque toute l'année 2003, les scénarios implicites de la politique d'aménagement linguistique du ministère ont été comparés à ceux de l'OCDE. Au cours de la troisième phase, des groupes représentant la nouvelle génération d'élèves, de jeunes parents et des enseignants ont exploré les scénarios de l'OCDE, à travers le filtre des valeurs de chacun et de leurs valeurs communes, pour ensuite élaborer un septième scénario de l'école de langue française du futur.

Le scénario

Le processus d'élaboration du projet Vision 2020 a été lent et réfléchi, l'objectif étant de renforcer les capacités et d'encourager le dialogue. Les réponses aux entretiens initiaux des représentants du ministère et des membres du comité d'experts ont entraîné d'importantes modifications du projet. Tout d'abord, les membres du comité d'experts ont voulu consacrer davantage de temps à l'examen des scénarios de l'OCDE, aussi des résumés et un cadre d'analyse ont-ils été produits pour les aider dans cette analyse, en mettant l'accent sur le système de gouvernance futur.

Ensuite, les membres du comité d'experts et un groupe de fonctionnaires francophones de divers ministères du gouvernement de l'Ontario ont été amenés à réfléchir sur les liens existant entre l'approche des scénarios et le processus d'élaboration de la politique publique, en l'occurrence, la

politique d'aménagement linguistique du gouvernement de l'Ontario, alors en cours de préparation.

Les participants ont ainsi constaté la capacité limitée des scénarios de l'OCDE à tenir compte du contexte et, plus particulièrement, des problématiques minoritaires et des enjeux linguistiques et culturels. C'est dans le but de mieux prendre en compte ce contexte que le projet Vision 2020 a évolué vers une troisième phase.

Les forums de consultation au cours de la troisième phase

La Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO), qui possède une grande expérience de l'animation auprès des jeunes, a joué un rôle primordial dans la conceptualisation de la troisième phase du projet. Le ministère de l'Éducation et la FESFO ont conclu une entente au sujet de la démarche, la méthode d'animation, la planification et l'organisation d'un forum de consultation auprès d'un groupe de jeunes. La stratégie privilégiée pour ce forum, qui a été utilisée et constamment perfectionnée lors des consultations tenues en 2004 et en 2005 avec des groupes de la jeune génération et des partenaires, est décrite ci-après.

Les forums de consultation de Vision 2020 sont au départ focalisés sur les scénarios de « L'École de demain » publiés par l'OCDE en 2001. Les participants s'approprient ces scénarios grâce à des débats dirigés qui se déroulent sur 12 à 15 heures étalées sur deux à trois jours :

- *Étape 1 : La définition des valeurs* : Les participants se servent de l'outil d'animation élaboré par la FESFO pour déterminer leurs propres valeurs et les valeurs du groupe au sujet de l'école de langue française à bâtir.
- *Étape 2 : Le travail d'approfondissement des scénarios* : Utilisant un cadre d'animation élaboré par la FESFO et le ministère, les participants sont répartis en six groupes. Chaque groupe est invité à étudier en détail l'un des six scénarios de l'OCDE et à le maîtriser. Les participants sont amenés à cerner les avantages, les inconvénients et les défis d'un tel scénario, les gagnants et les perdants, les valeurs inhérentes au scénario examiné et à évaluer l'impact d'un tel scénario sur l'école de langue française. Les membres de chaque groupe sont ensuite invités à élaborer leurs propres récits fondés sur le scénario qu'ils ont approfondi et à présenter ce nouveau scénario, sous forme de saynète ou autre mode de présentation, à l'ensemble des participants réunis en séance plénière.

- *Étape 3 : Le septième scénario* : Enfin, les participants, divisés en sous-groupes, sont amenés à élaborer un septième scénario esquisant les contours de l'école de langue française du futur en fonction des valeurs qu'ils jugent essentielles. Ensuite, chaque sous-groupe présente ou explique son septième scénario aux autres participants lors d'une séance plénière finale. Le résultat prévu de cette étape et, en définitive, du projet Vision 2020 dans son ensemble, est de construire une vision commune de l'avenir de l'enseignement en langue française en Ontario.

Les résultats et l'analyse

Les résultats d'ensemble du projet Vision 2020 ne pourront être évalués qu'après l'analyse comparative et cumulative du contenu de toutes les consultations réalisées au terme du processus, soit vers la fin 2006. Dans cette perspective, les observations formulées dans le présent chapitre doivent être considérées comme préliminaires.

Nous croyons que le projet Vision 2020 se dirige vers l'avènement d'une vision commune de l'enseignement en langue française en 2020, notamment grâce à la démarche fondée sur la consultation que nous avons élaborée au cours du projet. Cette approche, qui se fonde sur des valeurs communes, nous permet non seulement d'approfondir les scénarios de l'OCDE, mais aussi d'élaborer un septième scénario de l'école de langue française du futur, à partir des valeurs que les participants ont jugées essentielles et souhaitables.

Après avoir mis à l'essai cette démarche avec des groupes d'environ 25 jeunes, parents et enseignants pendant l'année 2004, nous avons affiné la méthode d'animation pour l'utiliser au cours du premier semestre 2005 avec des groupes (là aussi d'environ 25 personnes chacun) de chefs et directeurs d'établissement ainsi que de présidents de conseils scolaires. Au cours de ce processus, nous avons comparé les « visions » élaborées par chaque groupe pour en évaluer la complémentarité. Nous souhaitons ensuite éprouver cette démarche auprès de groupes régionaux hétérogènes, afin d'obtenir le point de vue le plus large possible de la communauté francophone au sujet de l'école souhaitée dans le futur.

Le processus d'apprentissage

Parmi les résultats observables de la troisième phase de Vision 2020, notons que ce projet est en passe de devenir une importante initiative de consultation, tant par le nombre des consultations prévues d'ici la fin de

l'année 2006 que par le nombre de personnes consultées. Par ailleurs, on a commencé à élaborer à la fin 2004 des outils de planification des consultations et des outils de recherche nécessaires à l'analyse du contenu de celles-ci et de l'évolution de la méthode d'animation. Afin de permettre aux partenaires et aux organismes communautaires de s'approprier le processus de consultation, nous amorçons également la production d'une *trousse d'animation et de consultation* Vision 2020, qui sera mise à la disposition de ces partenaires et organismes, nous l'espérons, à partir de fin 2006.

Une démarche fédératrice et expérimentale

La démarche adoptée pour le projet Vision 2020 posait le défi suivant : faire en sorte que les participants s'emparent du processus, et qu'ils imaginent un septième scénario pour l'école de langue française du futur tenant compte de leurs valeurs communes. Nous considérons avoir maintenant réuni les conditions nécessaires à cette démarche.

Pertinence et avantages de la démarche fédératrice

L'adoption d'une approche fédératrice – depuis la base jusqu'aux décideurs et intégrant à ce titre ceux et celles qui étudient, enseignent, administrent et gèrent le système d'enseignement en langue française – part du principe que le changement, dans le système d'enseignement en langue française, ne peut se concevoir uniquement comme un mouvement descendant, qui partirait du niveau hiérarchique le plus haut pour arriver jusqu'au niveau le plus bas. L'adoption, pour le projet Vision 2020, d'une démarche globale allant au contraire du bas vers le haut de la hiérarchie a été jusqu'à présent accueillie très favorablement par les participants. A titre d'exemple, des adultes ont dit apprécier le fait que les jeunes aient été consultés en premier et certains jeunes se sont sentis valorisés par le fait que l'on ait tenu compte de leur point de vue. En outre, la collaboration engagée avec les organismes partenaires pour le choix des participants a non seulement permis à ces organismes d'observer la nouvelle génération se projeter dans l'avenir, mais également de juger sur place de la pertinence de cette méthode de consultation et d'animation et de participer à son évaluation continue.

L'approche privilégiée se fonde également sur l'idée que la construction d'un système d'enseignement en contexte minoritaire et la réflexion sur son devenir ne peuvent se concevoir sans le point de vue et l'apport de la communauté qu'il est censé desservir. Cette approche est conforme à l'esprit

de la politique d'aménagement linguistique² mise en œuvre par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Dans cette perspective, le projet Vision 2020 contribue, à la mesure de ses moyens, à l'engagement de toutes les parties prenantes dans la réflexion sur l'avenir de l'enseignement en langue française en Ontario.

Le partenariat entre le ministère et la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO)

La troisième phase du projet Vision 2020 a également été marquée par l'établissement d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation et la FESFO, en vue de déterminer le modèle des consultations à venir et de les organiser. Le partenariat entre le Groupe de travail du ministère (qui assure la coordination en matière de recherche et de soutien logistique) et la FESFO (qui participe à la sélection des participants, assure l'animation et contribue à l'évaluation) s'est révélé des plus fructueux. Le fait qu'une tierce partie assure l'animation permet au ministère de se mettre en position d'écoute et d'analyse et permet aux jeunes et aux adultes consultés de vivre une démarche d'animation et de consultation qu'un organisme représentatif des jeunes, la FESFO, a largement élaborée.

Les limites de la démarche fondée sur les scénarios

Nous avons pu constater que les scénarios de l'OCDE comportaient en effet certaines limites quant à leur capacité de susciter une projection dans le futur, de telles limites ayant d'ailleurs été observées par plusieurs entités participant au programme de l'OCDE « L'École de demain ». Du côté du projet Vision 2020, on observe que les participants aux forums de consultation estiment que plusieurs scénarios s'inscrivent davantage dans le présent que dans le futur. Par ailleurs, les jalons prospectifs du projet Vision 2020 sont de 20 ans ou moins, soit un avenir relativement proche.

Compte tenu de ces limites, les animateurs ont fait un effort particulier pour amener les participants des ateliers à voir au-delà de leurs préoccupations présentes pour se projeter le plus possible en 2020. Afin de mieux préparer les participants à de telles projections, ils ont lancé un exercice de visualisation au tout début de la consultation, lors d'une première séance d'introduction. Au cours de cet exercice, les participants sont invités à se présenter, à dire aux autres où ils étaient 15 ans auparavant, à décrire les principaux changements qui se sont produits depuis et à

² La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario a été officiellement publiée en octobre 2004.

déterminer ce qui, à leur avis, a été le changement le plus déterminant des quinze dernières années.

L'évaluation de la méthode de consultation et d'animation

Durant la troisième phase du projet Vision 2020, l'évaluation continue du processus d'animation par la FESFO nous a permis de déterminer si nous étions sur la bonne voie. L'évaluation a été effectuée à l'aide de questions insérées dans le guide des participants et dans le guide des animateurs, ainsi que lors d'une séance d'évaluation pour les organisateurs principaux à la fin de chaque consultation. C'est en tenant compte des commentaires positifs et négatifs des participants et des organisateurs sur des aspects tels que la méthode utilisée pour explorer et approfondir le contenu des scénarios, l'approche et la qualité de l'animation, le choix des animateurs pour chaque consultation, que les parties prenantes du projet Vision 2020 ont apporté des améliorations continues aux consultations. Certains éléments fondamentaux ont néanmoins été conservés afin de pouvoir comparer les résultats des divers forums de consultation Vision 2020.

L'appropriation du processus par les participants

Le défi de la méthode d'animation était de permettre aux participants de s'approprier le processus d'analyse et d'approfondissement des scénarios de l'OCDE, afin d'imaginer un septième scénario de l'école de langue française du futur. Dans le cadre du processus utilisé, les participants ont été en mesure :

- De définir leurs valeurs individuelles les plus importantes mais aussi les valeurs qu'ils jugent collectivement comme étant celles de l'école de langue française.
- D'explorer et d'approfondir les scénarios de l'OCDE, de réfléchir aux valeurs inhérentes à ces scénarios, à leurs avantages, leurs inconvénients ou aux questions qui s'y rattachent, de cerner les gagnants et les perdants pour chacun des scénarios, et de définir ainsi où se place chacun des acteurs de ce scénario, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants, des parents, des gestionnaires, etc.
- De s'imaginer collectivement dans tel ou tel scénario, puisque les participants sont amenés à se questionner sur l'impact des scénarios sur la francophonie et, plus précisément, sur l'école ou l'enseignement en langue française.
- De déterminer les valeurs qu'ils jugent essentielles et souhaitables, et d'élaborer un septième scénario de l'école de langue française du

futur, qui tiendrait compte des personnes ayant des responsabilités parentales, des élèves, du personnel enseignant ou administratif, afin de concevoir la structure du système d'enseignement en langue française dans le scénario idéal, la répartition des responsabilités dans un tel scénario, etc.

Dans l'ensemble, les participants apprécient le week-end passé à réfléchir sur l'école de langue française du futur. À la lumière des consultations amorcées début 2004 et analysées jusqu'à présent, ainsi que des évaluations remises par les participants lors des consultations antérieures, ces derniers :

- Estiment avoir vécu un processus de consultation authentique, dans lequel ils se sont sentis considérés.
- Apprécient globalement l'écoute dont le ministère a su faire preuve et pensent que leur opinion a été prise en compte.
- Disent apprécier les compétences et le professionnalisme de la FESFO.
- Apprécient le fait d'avoir pu s'interroger sur leurs valeurs personnelles (un temps de réflexion qu'ils n'ont pas souvent l'occasion de vivre à l'école) et d'avoir pu cerner les valeurs qu'ils partagent avec les autres, en définissant collectivement les valeurs de l'école de langue française du futur ; bon nombre soulignent, dans leur évaluation, avoir été heureux de constater que d'autres pensaient comme eux.
- Sont sensibles aux problèmes accrus d'exclusion sociale et d'inégalité qu'ils constatent à la lecture de certains scénarios de l'OCDE et dans la situation actuelle. Parmi les problèmes d'inégalité mentionnés, figure la répartition des ressources entre le système d'enseignement minoritaire et le système d'enseignement majoritaire en Ontario. Des participants s'inquiètent également du fait que les scénarios menant à la privatisation puissent diminuer l'accès à l'éducation pour les élèves provenant de familles moins fortunées. D'autres craignent que des niveaux de résultats ou des critères d'évaluation trop élevés ou rigides ne mènent à une exclusion encore plus importante des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.
- Tendent à intégrer, dans la formulation d'un septième scénario de l'école de langue française du futur, des questions liées à l'immigration et à la diversité, à l'environnement ainsi qu'aux défis posés par les technologies de l'information et de la communication.

- Ont été en mesure, dans le cadre des groupes homogènes, d’explorer le rôle des parents, des élèves, des enseignants et des chefs d’établissement face aux situations décrites dans les scénarios de l’OCDE et dans le septième scénario de l’école de langue française en 2020.
- Ont constaté la nature changeante de la vie familiale et communautaire lors de l’examen des scénarios de l’OCDE, en ont tenu compte dans la formulation du septième scénario de l’école de langue française du futur et se sont demandé quelles seraient les retombées de cette évolution sur le lien entre l’école, la famille et la communauté.
- Estiment que l’élaboration du septième scénario de l’école de langue française du futur leur permet en général de donner expression à leur scénario idéal et de définir les principaux éléments d’une vision commune de l’école de langue française du futur.
- Ont apprécié le fait d’avoir pu réfléchir au devenir de l’école de langue française en dehors du contexte quotidien et de ses contradictions, et d’avoir pu explorer diverses possibilités quant à d’éventuels changements et à l’évolution de l’enseignement en langue française.

Dans l’ensemble, l’approche élaborée au cours du projet Vision 2020 a permis aux participants d’amorcer un dialogue, d’apprendre à réfléchir à des avens possibles ou probables à travers les scénarios de l’OCDE, et d’imaginer l’école de langue française du futur en tenant compte des valeurs jugées collectivement comme étant essentielles et souhaitables.

Les résultats inattendus de la phase III du projet Vision 2020

Les consultations achevées jusqu’ici ont donné lieu à des résultats intéressants qui n’avaient pas été prévus à l’origine.

Une prise de conscience identitaire

Les discussions entre élèves, enseignants et parents francophones sur le devenir de l’enseignement en langue française et les enjeux de l’avenir collectif permettent aux participants de diverses régions de la province et de différentes communautés ethnoculturelles de mieux se connaître, de partager leurs spécificités, leurs différences et leurs ressemblances, de découvrir ce qu’ils ont en commun et de prendre conscience de ce qui les unit. Le cheminement axé sur l’examen des scénarios de l’OCDE et l’élaboration d’un septième scénario de l’école de langue française du futur s’apparente,

dans les faits, à une recherche collective orientée vers l'action et impliquant une réflexion sur les composantes de l'identité commune.

Des répercussions inattendues

Bon nombre de participants estiment que leur expérience du forum de consultation Vision 2020 les a incités à s'impliquer davantage dans le système d'enseignement en langue française. D'autres ont créé des réseaux suite aux consultations en vue de poursuivre la réflexion ou d'entreprendre des actions communes. Ce sont là des signes que les consultations pourraient donner de nouvelles perspectives aux personnes qui y participent.

De plus, nombre d'entre eux ont spontanément établi un lien entre la notion d'organisation apprenante décrite dans l'un des scénarios de l'OCDE et celle de communauté apprenante présentée dans la politique d'aménagement linguistique. Ils font aussi le lien entre la notion d'école au cœur de la collectivité présente dans les scénarios de l'OCDE et le renforcement des liens entre la famille, l'école et la communauté préconisé par cette politique, en proposant dans le septième scénario des transformations structurelles aptes à favoriser l'établissement de tels liens.

Des initiatives originales de la part des participants

Suite à la consultation avec les enseignants, certains participants ont pris l'initiative de concevoir et d'organiser des consultations Vision 2020 en salle de classe et ce, au primaire comme au secondaire. Ces initiatives ouvrent la voie à la création d'outils pédagogiques Vision 2020 en salle de classe. Le ministère et la FESFO prévoient de tenir compte de telles expériences dans la préparation de la *trousse d'animation et de consultation* Vision 2020.

Les méthodes de planification et d'organisation des consultations

L'élaboration des outils de recherche

Après avoir adopté la méthode d'animation, nous avons élaboré les outils suivants afin d'illustrer et d'analyser le contenu des consultations et de faire ressortir la vision de l'enseignement en langue française qui s'en dégage :

- Un « gabarit pour la cueillette de données »³ utilisé lors des consultations par les preneurs de notes.
- Une méthode d'analyse classique, fondée sur des comptes rendus analytiques produits par le ministère.
- Un système d'évaluation de la méthode d'animation, au moyen d'un rapport rédigé par la FESFO après chaque consultation.
- Une « grille de comparaison des consultations Vision 2020 »⁴ permettant de consigner les modifications apportées à la méthode d'animation et de définir les catégories d'analyse du contenu des consultations.

La trousse d'animation et de consultation pour les partenaires du secteur éducatif et les organismes communautaires

Dans le cadre de la troisième étape du projet Vision 2020, nous avons expérimenté une nouvelle méthode de consultation et d'animation. Après avoir mis à l'essai cette méthode lors des cinq consultations menées en 2004 et 2005, et l'avoir perfectionnée à l'aide des évaluations, nous sommes maintenant en mesure de préparer une version définitive, qui prendra la forme d'une *trousse d'animation et de consultation* Vision 2020 et devrait être publiée et distribuée en 2006. Cette trousse vise à accompagner les partenaires du secteur éducatif et les organismes de la communauté francophone dans leur réflexion sur l'avenir de l'enseignement en langue française en Ontario. Cette trousse devra être souple et axée sur une approche démocratique et globale. Elle pourrait également intégrer un outil pédagogique Vision 2020 pour la salle de classe.

L'utilisation des scénarios de l'OCDE

Lors de la troisième étape du projet Vision 2020, nous avons soumis aux participants diverses versions résumées des scénarios de l'OCDE. Les

³ *Gabarit pour la cueillette de données* lors des consultations Vision 2020 en 2005, document de travail no 2, préparé par Monique Gauvin, sociologue-consultante, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Direction des politiques et programmes d'enseignement en langue française, avril 2005.

⁴ *Tableaux synoptiques comparatifs des consultations/Grille de l'évolution du processus d'animation et des catégories d'analyse*, document préparé par Monique Gauvin, sociologue-consultante, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Direction des politiques et programmes d'enseignement en langue française, 14 février 2005.

consultations n'étant pas terminées, il convient de souligner que la synthèse présentée ci-après est incomplète et pourrait être modifiée à la lumière des consultations à venir :

- Pour le moment, les scénarios privilégiés demeurent celui de « L'école au cœur de la collectivité » et celui de « L'école comme organisation apprenante ciblée », généralement considérés comme étant plus proches des valeurs de l'école de langue française.
- Jusqu'à présent, le scénario de « L'extension du modèle de marché » ne paraît pas souhaitable aux participants.
- Deux scénarios, « L'exode des enseignants » et les « Systèmes scolaires bureaucratiques forts », sont considérés comme plus proches du présent que de l'avenir.
- Deux scénarios suscitent souvent des discussions sur les solutions à envisager (solutions à quelque chose d'inacceptable dans sa version actuelle) : « L'exode des enseignants » et « Réseaux d'apprenants et société en réseau ».

Dans l'ensemble, l'utilisation des scénarios de l'OCDE comme mode de projection dans le futur et leur traitement à partir du filtre des valeurs encouragent les participants à se projeter dans des futurs probables ou possibles tout en réfléchissant aux valeurs véhiculées par ces scénarios et à l'impact que chacun d'entre eux pourrait avoir sur l'école de langue française.

Le septième scénario de l'école de langue française

En réfléchissant au septième scénario de l'école de langue française du futur, les participants ont pu, jusqu'à présent, explorer et définir ce qu'ils estiment être le futur préférable ou souhaitable de l'école de langue française. L'enjeu au niveau de l'animation a été de faire en sorte que les participants aient suffisamment de temps, lors des consultations, pour formuler un tel scénario et disposent également des indicateurs nécessaires pour le décrire le plus exactement possible. Les catégories de discussion retenues pour aider les participants à décrire ce septième scénario ont évolué au cours des consultations pour déboucher sur les questions suivantes :

- Comment décririez-vous l'école de langue française du futur en ce qui concerne l'apprentissage et son organisation, la gestion et la gouvernance, les ressources, les infrastructures et le personnel enseignant ?

- Quelles sont les valeurs inhérentes au septième scénario de l'école de langue française du futur ?

Pour le moment, la description du contenu du septième scénario élaboré par les participants est présentée dans le compte rendu analytique de chacune des consultations étudiées. Nous comptons, grâce à l'analyse comparative et cumulative des consultations, représenter la vision de l'enseignement en langue française qui se dégage de l'ensemble des consultations.

Le projet Vision 2020 et l'élaboration des politiques publiques

Le projet Vision 2020 a évolué pour devenir, dans sa troisième phase, un vaste projet de consultation. Dans le cadre du projet, le ministère agit davantage comme facilitateur, partenaire et participant que comme propriétaire exclusif du processus. Le ministère a aussi accepté de participer à un processus où tout n'est pas déterminé d'avance et qui comporte une bonne part d'expérimentation et de recherche. Mais alors, quel lien peut-on établir entre le projet Vision 2020 et l'élaboration des politiques publiques ?

Le lien le plus fort consiste, à notre avis, à prendre une composante souvent tenue pour acquise lors de l'élaboration des politiques publiques – la consultation – et à y ajouter un élément de risque : le risque de se placer en position d'écoute et de donner la parole à ceux et celles qui ne l'ont pas souvent au sein d'un système scolaire censé répondre à leurs besoins. Les résultats ont souvent été frappants par leur authenticité, nourris par une prise de conscience de la réalité de l'autre et de la capacité de chacun de changer les choses.

Le projet Vision 2020 et la politique d'aménagement linguistique

Le projet Vision 2020 est intervenu au moment où s'amorçait la mise en œuvre de la politique d'aménagement linguistique dans les conseils scolaires de district de langue française. Cette politique vise à favoriser la construction identitaire et l'essor d'une gestion participative par la mise en place d'organisations apprenantes, et préconise la continuité linguistique et culturelle et le développement durable de la communauté francophone, par la création de partenariats ou d'alliances entre la famille, l'école et la collectivité.

Issus d'une initiative à l'échelle internationale, les forums de consultation Vision 2020 offrent un lieu de discussion sur ce que pourrait être une organisation apprenante dans la pratique. Ils constituent également une tribune pour la recherche de méthodes permettant de structurer ces

organisations apprenantes et de resserrer les liens entre la famille, l'école et la collectivité dans un contexte marqué par la mondialisation, le développement des technologies de l'information et de la communication et l'essor de l'économie du savoir.

Conclusion

Dans son énoncé de projet, le ministère de l'Éducation de l'Ontario affirme que pour mobiliser l'engagement et l'esprit d'initiative de tout le monde sur les grandes questions d'éducation, il s'appliquera à établir des relations plus interactives avec ses partenaires du secteur éducatif et avec le public. Parmi les quatre stratégies proposées pour faire de cet objectif une réalité, le ministère mentionne la possibilité d'associer les élèves, les familles et les collectivités à la création d'un environnement pédagogique favorable.

Le projet Vision 2020 a évolué pour devenir un projet de consultation au sein duquel les participants sont appelés à mener la réflexion sur le devenir de l'école, la méthode de consultation et d'animation étant destinée à favoriser ce processus et à créer des espaces et des outils pour parvenir à cet objectif. Dans cette perspective, le projet Vision 2020, en tant que processus consultatif et fédérateur, contribue au développement d'une culture de partenariat entre le ministère, les partenaires du secteur éducatif et la communauté et, en l'occurrence, encourage cette dernière à se mobiliser pour inventer l'avenir de son système d'enseignement.

Chapitre 12

La réflexion prospective : sa pratique et son potentiel

par

Tom Bentley, Raymond Daigle, Walo Hutmacher, Hanne Shapiro
et Charles Ungerleider¹

Les rapporteurs du Forum de Toronto en 2004 (deux Canadiens, trois Européens) ont été invités à définir les grands axes de la réflexion prospective dans le domaine de l'enseignement, et ont chacun suivi de près l'un des ateliers consacrés aux systèmes volontaires traités dans les chapitres 7 à 11. Si leurs contributions montrent combien ils sont persuadés de l'utilité de la réflexion prospective, ils ont aussi été frappés par la difficulté et la complexité des changements dans le domaine de l'éducation. Charles Ungerleider met en avant les interrogations liées aux valeurs, Raymond Daigle se demande si la plupart des réformes actuelles ne se limitent pas souvent à de simples « bricolages », de sorte que les scénarios pourraient contribuer à une redéfinition réelle de l'école. Walo Hutmacher souligne la nécessité de consolider les éléments de preuve utilisés pour ces méthodes et Hanne Shapiro prône la diversification des participants et des méthodes de la réflexion prospective. Enfin, Tom Bentley fait la distinction entre les utilisations vers l'intérieur et vers l'extérieur de la réflexion prospective stratégique.

Les rapporteurs du Forum de Toronto de juin 2004 sur « L'école de demain » ont été source de réflexions et d'enseignements au cours de cette manifestation, et ils ont été affectés aux ateliers sur chacun des systèmes volontaires couverts dans les chapitres précédents. Leurs réflexions ont été fondées en partie sur les discussions auxquelles les ateliers ont donné lieu, mais ils ont saisi la possibilité qui leur était offerte d'intervenir pour soulever des questions d'ordre plus général sur la réflexion prospective dans

¹ Rapporteurs du Forum de Toronto sur « L'école de demain ».

le domaine de l'éducation. Ces réflexions ont été rassemblées sous la forme du présent chapitre.

Leurs contributions montrent qu'ils ont trouvé en général impressionnantes les différentes initiatives des pays, mais ils ont aussi été frappés par la difficulté et la complexité du changement dans le domaine de l'éducation, en particulier lorsque les réformes en question sont fondamentales. Les structures et pratiques des systèmes éducatifs reposent sur des valeurs sous-jacentes, souvent profondément enracinées. Une grande partie de la réforme actuelle est souvent plus du « saupoudrage » qu'une redéfinition de l'école et certains des changements les plus importants sont fortuits et imposés au système par des évolutions exogènes. Ce chapitre fait notamment apparaître qu'utiliser des scénarios permet d'avoir une discussion plus volontaire et plus fondamentale sur la réforme du système, qui ouvre de nouvelles perspectives au lieu de se limiter à rappeler des possibilités déjà envisagées. Pour ce faire, il est indispensable de disposer d'outils analytiques solides. Dans le même ordre d'idées, il a aussi été mis en évidence la nécessité d'en savoir plus et de façon plus systématique sur les éléments moteurs du changement dans les systèmes éducatifs. Il serait également souhaitable dans une prochaine étape que la réflexion prospective fasse participer au dialogue sur la réforme un ensemble très diversifié de parties prenantes de l'éducation. Les auteurs constatent que, lorsque ces conditions et d'autres conditions apparentées sont réunies, les scénarios sont de précieux outils pour apporter un éclairage stratégique et contribuent à créer le catalyseur d'une réforme véritable.

La réflexion prospective et l'éclaircissement des différences de valeurs (Charles Ungerleider)²

La réflexion prospective facilite le dialogue et favorise l'étude des différentes possibilités d'action. Pour ce faire, elle aide les diverses parties prenantes à transcender les prises de position politiques qui accompagnent habituellement et nécessairement l'étude des possibilités d'action destinées à être mises en œuvre immédiatement. Non soumise aux contraintes qu'impose l'immédiateté, elle permet aux participants d'explorer collectivement les possibilités, d'en considérer les conséquences et de vérifier les frontières des choix d'action en fonction des circonstances.

Sous l'une de ses formes, la réflexion prospective fait appel à des scénarios qui décrivent les situations prévisibles d'ici vingt à trente ans. Des

² Professeur de sociologie de l'éducation, Université de Colombie britannique, Vancouver, Canada.

scénarios de ce type ont été utilisés dans le programme de l'OCDE « L'école de demain », sous forme d'un ensemble « d'outils » conçus pour aider les décideurs et les praticiens à réagir aux grands changements dans l'éducation. Il s'agissait de former les compétences permettant de gérer à l'échelle internationale le changement dans l'éducation et d'autres domaines de l'action publique. Dans le cadre de ma mission de rapporteur auprès du Forum de Toronto, j'étais chargé, entre autres, d'observer le projet néo-zélandais sur l'avenir de l'enseignement secondaire (« Secondary Futures ») dont trois aspects s'avèrent particulièrement intéressants.

Le premier concerne le recours aux « gardiens », groupe de quatre personnes reconnues au niveau national et chargées de « protéger l'intégrité du processus » et de veiller à son autonomie, par rapport aussi bien à l'administration qu'aux politiques à court terme et aux conflits du travail. Deuxièmement, la Nouvelle-Zélande a réécrit les scénarios originalement élaborés par l'OCDE de façon à les rendre facilement compréhensibles par les différentes catégories de Néo-zélandais participant aux ateliers. De plus, la Nouvelle-Zélande a mis au point des « récits de personnages » afin de permettre aux participants d'envisager le scénario du point de vue des différents personnages : élève/étudiant, parent, enseignant, etc. Cette technique particulièrement utile permet à ceux qui se servent des scénarios de « mettre leurs pas dans les pas » de Néo-zélandais fictifs. Les « récits de personnages » aident les participants à comprendre que les scénarios sont sans doute perçus différemment par des individus selon leur position sociale. Un troisième élément actuellement élaboré par la Nouvelle-Zélande pour compléter son travail est une « matrice préférentielle », dispositif qui permet aux participants de préciser les aspects souhaitables des différentes options éducatives.

Dans l'éducation comme dans tout autre domaine, si ceux qui font le travail ne veulent pas du changement, celui-ci, aussi nécessaire ou souhaité soit-il, a peu de chances de voir le jour sans entraîner d'importants coûts économiques et sociaux. Il arrive souvent que l'on ne tienne pas compte des enseignants et des organisations qui les représentent quand on envisage d'instaurer des changements dans l'éducation, qu'ils soient perçus comme extérieurs au processus de changement ou, dans une optique négative, comme autant d'obstacles à surmonter. Il est donc encourageant de voir que la délégation de Nouvelle-Zélande comprend des représentants du corps enseignant. Il est particulièrement important de prêter attention à la façon dont les enseignants conçoivent leurs responsabilités, d'autant que l'évolution de l'enseignement a souvent omis de se mettre à leur place pour voir et apprécier le processus.

Selon l'un des postulats implicites mais en grande partie peu étudié de la réflexion prospective, le changement de l'éducation est fondamentalement

positif, mais il n'est souhaitable que s'il est voulu. Trop souvent, les changements qui se produisent relèvent des circonstances plutôt que de la décision mûrement pesée. Il est tout aussi important de reconnaître que l'éducation exerce une influence essentiellement conservatrice et constitue un facteur de stabilité pour des sociétés marquées par des périodes de changement rapide dans d'autres domaines de l'activité humaine. L'éducation nous aide à nous situer dans le temps et dans l'espace et à comprendre quels sont nos rapports avec autrui. La Nouvelle-Zélande inclut des autochtones parmi ses « gardiens ». Ceux-ci garantissent l'intégrité du processus en reconnaissant que la réflexion prospective est capable de déstabiliser les sociétés qui envisagent le changement pour s'accommoder des situations futures.

Bien qu'elle en soit encore à ses débuts, la réflexion prospective devrait être un moyen intéressant d'explorer les différentes options de l'action publique. A mesure que sont mises au point des techniques qui rapprochent les analystes de l'action et les décideurs afin qu'ils envisagent ensemble l'avenir, il est important de se garder d'une conception technique de l'action publique. Je veux dire par là que certains s'imaginent que la réflexion prospective révélera les « bonnes » actions publiques. Au risque d'enfoncer les portes ouvertes, disons que ce que l'on estime être une « bonne » décision dépend des valeurs que l'on professe et n'est pas une qualité de l'action elle-même. Dans les affaires publiques, il n'est rien d'intéressant qui soit apolitique. C'est d'ailleurs le choc des valeurs qui rend nécessaires la politique et l'action publique. La planification prospective des scénarios est utile pour explorer la nature des conflits de valeurs. Mais cette technique ne débouche pas sur des actions qui peuvent être mises en œuvre sans tenir compte du contexte dans lequel elles seraient nécessaires, ni des valeurs qui animent ces contextes.

Les valeurs sont souvent incommensurables, ce qui rend impossible d'exprimer pleinement toutes celles que l'on professe. Prenons cinq valeurs exemplaires – l'universalité, l'efficacité productive, l'équité, la transparence et la flexibilité – que l'on associe souvent aux systèmes d'éducation :

- *L'universalité* exige que l'on fasse en sorte de donner à tous les enfants, quel que soit leur âge, la possibilité de fréquenter l'enseignement public et d'en recueillir les bienfaits.
- *L'efficacité productive* a pour objet de rentabiliser au maximum la dépense des fonds publics.
- *L'équité* exige que des dépenses soient engagées pour réduire les écarts entre les catégories répertoriées d'élèves (garçons et filles,

natifs du pays et immigrés, Aborigènes et non-Aborigènes, riches et pauvres, etc.).

- *La transparence* a pour objet de rendre compte au public de l'usage qui est fait des ressources qu'il a fournies pour atteindre les objectifs de l'enseignement public.
- *La flexibilité* veille à ce que la marge de manœuvre soit aussi large que possible en matière de décisions de dépenses.

Bien que certains apprécient ces cinq valeurs, il n'est pas possible de toutes les réaliser simultanément.

Nous savons depuis longtemps qu'il existe une dichotomie entre « changement » et « structure ». Structures et pratiques sont étayées par des valeurs sous-jacentes. Les propositions de changement portent en elles la répudiation implicite des valeurs qui sous-tendent la pratique ou la structure que l'on envisage de changer. Toute proposition visant à modifier une pratique ou une structure est aussi une proposition de remplacer la ou les valeurs existantes par des valeurs nouvelles.

L'une des dimensions encore incomplètement explorées de la réflexion prospective est la définition des valeurs qui viennent à l'appui des pratiques et structures existantes. On décèle des valeurs différentes dans les divers scénarios. La tentative par la Nouvelle-Zélande de mettre au point une « matrice préférentielle » est une démarche utile et riche de promesses. Il serait utile dans d'autres cadres d'étudier cet exemple en s'attachant explicitement à l'*identification* des différences de valeurs et à la *comparaison des rangs* qui leur sont attribués dans divers scénarios. Cette démarche devrait fournir d'intéressants éclairages quant aux différences entre les scénarios et une compréhension plus approfondie du rôle important que jouent les valeurs pour déterminer les pratiques et les structures.

J'ai déjà noté que le processus de réflexion prospective est souvent utilisé pour libérer les participants des contraintes spatiales et temporelles qui freinent l'examen des diverses possibilités. Il s'agit à la fois d'un avantage et d'un inconvénient. La liberté par rapport à ces contraintes a des chances de contribuer à l'élaboration des alternatives. Cette même liberté peut aussi faire croire aux participants que l'on peut parvenir à un but ou atteindre une destination sans tenir compte de son point de départ. Le changement exige une appréciation du point spatial et temporel où l'on se situe et des facteurs qui ont donné naissance aux structures et aux pratiques que l'on souhaite amender. Pour modifier l'état actuel des choses, il faut analyser la façon dont il est advenu et les valeurs qui lui permettent de se perpétuer.

La réflexion prospective peut contribuer à développer la capacité d'analyse technique et la compréhension des systèmes. Il s'agit de la « réflexion systémique » qui peut éclairer l'élaboration des politiques, mais ne peut, ni ne doit, se substituer aux démarches politiques des instances qui font appel à cette technique. Les facteurs qui agissent sur les hommes politiques sont différents de ceux qui affectent les analystes politiques. Faute de reconnaître et d'apprécier les différences, on risque de susciter entre eux tensions et défiance. Cette tendance peut être atténuée en explicitant l'étude et le classement des valeurs. On peut aussi assortir la réflexion prospective d'exercices de simulation qui placent les analystes et les hommes politiques dans des situations qui exigent leur interaction.

Faut-il réformer ou réinventer l'école ? (Raymond Daigle³)

Depuis une quinzaine d'années, un certain nombre de pays industrialisés mettent en œuvre des réformes à la fois ambitieuses et onéreuses afin de bien préparer les générations futures à la nouvelle économie fondée sur le savoir. Dans tous les pays de l'OCDE, l'expression de « formation tout au long de la vie » et ses nombreuses variantes sont utilisées à l'excès dans tous les documents officiels des divers organes responsables de l'éducation à tous les niveaux. Mais, malgré ces efforts, il faut admettre que la réussite de ces réformes est, dans l'ensemble, mitigée. Malgré certaines avancées réelles au départ, elles ont fini par se heurter à un mur, ou plutôt à un plafond, qu'il semble impossible de dépasser, ce qui amène des administrateurs scolaires et des enseignants en nombre croissant à se demander si l'école, plutôt que d'être réformée, n'a pas besoin d'être réinventée.

Le fait est qu'il est difficile de réformer une institution publique quelle qu'elle soit, surtout s'il faut la redéfinir entièrement. La tâche risque d'être virtuellement insurmontable si l'exercice de réforme est mené par des personnes étroitement liées à l'institution – ce qui est notre cas puisque nous nous occupons de politique éducative – car il n'y a d'autre modèle disponible que celui que nous connaissons. La réinvention de l'école et la création des outils nécessaires constituent donc une tâche redoutable et complexe. C'est pourquoi l'OCDE a élaboré des scénarios afin d'aider les responsables des systèmes éducatifs à s'en acquitter. Il convient de faire remarquer que les scénarios ne sont pas des outils bien connus des spécialistes de l'éducation car ils ne sont pas couramment utilisés en dehors des organisations militaires et de certains secteurs d'affaires. Cependant, face à l'impossibilité de faire progresser plus avant les réformes de l'école, il

³ Ancien sous-ministre adjoint aux Services éducatifs francophones, Nouveau-Brunswick, Canada, et membre du comité consultatif du projet de l'Ontario Vision 2020.

paraissait justifié de tenter cette démarche et de voir où elle pouvait mener. Par exemple, l'un des pays les plus engagés dans le projet de l'OCDE, à savoir les Pays-Bas, a récemment adopté une politique nationale innovante pour l'enseignement primaire et secondaire qui est actuellement mise en œuvre sur trois fronts :

- Les rapports entre l'administration centrale et les établissements d'enseignement : déréglementation et plus de liberté pour les établissements avec des politiques centrales plus générales.
- La qualité de l'éducation (éducation centrée sur l'apprenant, la recherche pédagogique, le rôle social des écoles, leur environnement et leur cadre) comme moyen de renforcer l'économie et la citoyenneté.
- Le perfectionnement professionnel des enseignants et chefs d'établissements afin de renforcer le rôle de direction des chefs d'établissements et de rendre la profession enseignante plus attirante.

Au titre de cette forme d'action, les réseaux constitués dans chaque secteur mettent au point un plan d'action quadriennal à partir d'une vision définie conjointement. Dans le déroulement de cette initiative, il semble que l'on ait abandonné la méthode des scénarios considérés comme trop futuristes (trop spéculatifs et trop lointains) et parfois contradictoires, mais principalement parce que l'on craignait que les scénarios ne permettent pas d'agir assez tôt. Cette réaction est compréhensible quand on sait que l'exercice tout entier est avant tout centré sur les objectifs fixés pour 2010 par la Communauté européenne afin de faire de l'Europe l'économie la plus compétitive du monde et d'en assurer la cohésion sociale. Dans ce contexte, la réflexion sur l'avenir revêt un surcroît d'immédiateté. Plusieurs pays qui participaient à l'atelier pour lequel j'assumais la fonction de rapporteur ont fait valoir que toutes les énergies étaient actuellement consacrées aux objectifs de la Communauté européenne. Qui plus est, les pays n'en sont pas tous parvenus au même stade à cet égard. L'histoire de chaque pays, ses traditions et ses valeurs, agissent fortement sur les approches et les procédures utilisées et ont un effet important sur les réformes de l'enseignement. Par exemple, certains pays et notamment la Finlande, ont déjà intégré à leurs démarches et leurs institutions parlementaires et gouvernementales, des mécanismes prospectifs qui facilitent grandement l'exercice.

Bien que les approches et stratégies actuellement utilisées aux Pays-Bas soient valables, intéressantes et solidement coordonnées, elles sont axées sur les mêmes grands aspects de la réforme (éducation centrée sur l'élève,

recherche pédagogique, indicateurs, mesures, action des chefs d'établissements, formation des enseignants, etc.) que visent nombre d'autres pays depuis plusieurs années (par exemple, le Royaume-Uni, les États-Unis, le Canada, etc.), et risquent donc de se heurter aux mêmes obstacles. En conséquence, cet exercice n'est pas encore parvenu à une réelle « réflexion prospective » à longue échéance et n'a pas abouti à une redéfinition ou réinvention réelle de l'école. Les futurologues pourraient dire que l'on en est encore à « bricoler sur les bords ».

En outre, en écoutant les participants au Forum de Toronto, on avait l'impression que les pays éprouvaient pour la plupart des difficultés à se servir réellement des scénarios. Certains d'entre eux les refusent carrément alors que d'autres se contentent de travailler sur un ou plusieurs scénarios qu'ils préfèrent, en rejetant complètement les autres bien que ceux-ci aient dans certains cas plus de chances de se produire – sans doute parce qu'ils préfèrent envisager l'avenir en rose ? Peut-être faudrait-il que nous permettions à des spécialistes plus familiers que les enseignants du maniement des scénarios de les faire profiter de leur compétence et de leur expérience, faute de quoi en fin d'exercice la méthode des scénarios risque d'être rejetée sous prétexte d'être marginale ou, au mieux, peu concluante, ce qui nous priverait d'un outil capable d'être fort utile.

En attendant, des efforts sérieux et de grande envergure sont en cours, mais risquent de n'avoir qu'un effet temporaire et limité sur la capacité des systèmes éducatifs à préparer la génération montante à travailler dans la nouvelle économie du savoir. Les cyniques pourraient se demander si les responsables des réformes de l'enseignement estiment qu'il est de leur intérêt de limiter la portée des réformes, car ils auraient beaucoup à pâtir de la disparition du système actuel.

Consolider les fondements de la réflexion prospective fondée sur des données probantes (Walo Hutmacher⁴)

Au cours de la phase récente du programme de l'OCDE sur « L'école de demain », les principaux pays se sont montrés fort actifs et ont élaboré des projets et des communications intéressants. Ils ont aussi, à juste titre, ajouté leurs propres programmes d'action au projet. Il n'est donc pas étonnant que les différents projets ne s'associent pas aisément pour former une structure systématique. Qui plus est, ce type de réflexion prospective est assez nouveau dans le secteur de l'éducation et ne comporte guère de

⁴ Professeur émérite, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.

méthodologie reconnue. La compréhension de la réflexion prospective peut être très différente selon les publics et selon les participants.

Les projets ont néanmoins un aspect commun en ce qu'ils ont, en s'inspirant des éléments publiés dans *Quel avenir pour nos écoles ?* (OCDE, 2001), rapidement adopté la méthode du ou des scénarios. Les scénarios publiés couvrent d'ailleurs tout un éventail de futurs : bien que deux d'entre eux seulement aient été considérés comme désirables dans les milieux de l'éducation, il est admis qu'ils élargissent utilement l'horizon intellectuel et la portée de la réflexion prospective. Certaines instances ont élaboré leurs propres scénarios. Jusqu'à présent, la méthode des scénarios a été principalement utilisée pour mettre au point les opérations de changement ou d'innovation, qu'il s'agisse de perfectionner les compétences des gestionnaires et chefs d'établissements comme en Angleterre, ou d'examiner, comme en Nouvelle-Zélande « à quoi devrait ressembler l'enseignement secondaire à l'avenir », ou pour faire face à la « menace d'assimilation » dans la petite minorité francophone de l'Ontario. Incidemment, la grande variation des thèmes abordés met en évidence la diversité des besoins et des intérêts spécifiques à la réflexion prospective en matière d'enseignement.

On s'est moins intéressé à la dimension analytique des scénarios. De même, exception faite du projet de l'Ontario sur les enseignants et l'enseignement, il n'a guère été question d'éclaircir ou d'approfondir notre compréhension des grandes tendances et des forces qui sous-tendent le changement des systèmes éducatifs, des établissements et des politiques d'éducation par rapport à l'évolution culturelle, sociétale et économique. D'une façon générale, la culture et la pratique des systèmes éducatifs ne permettent pas facilement de prendre le temps de décrire et d'analyser de façon non normative et systématique les divers futurs possibles, et de considérer sérieusement leur probabilité à la lumière de l'évolution sociétale. Les projets de la deuxième phase paraissent porter davantage sur ce qui est souhaitable, de préférence aux futurs possibles et probables. Il est plus satisfaisant de se pencher sur ce qui doit ou ne doit pas arriver que sur ce qui pourrait se produire.

Bien évidemment, tout débat touchant le domaine de l'éducation finit, en dernière analyse, par mettre en question des valeurs souvent contradictoires. Telle est, dans une perspective historique, la tendance principale du débat sur l'avenir de l'éducation et de l'école : certaines opinions et certains souhaits s'opposant à d'autres. Le débat sur les valeurs est appelé à demeurer, mais la nouvelle forme de réflexion prospective que cherche à mettre au point le programme de l'OCDE s'écarte de la tradition, principalement en ce qu'elle adopte une approche en deux temps. La première question qui se pose ici n'est pas « quel avenir souhaitons-

nous ? », mais « vers quel avenir l'éducation se dirige-t-elle ou pourrait-elle se diriger, compte tenu de l'évolution économique, technologique, culturelle et sociétale récente et/ou probable ? ». Autrement dit, si le débat sur ce qui est souhaitable doit certes s'engager, il ne doit le faire que lors d'une deuxième étape et en se fondant sur un effort systématique antérieur pour explorer les avenir envisageables et leur vraisemblance, et ce en partant d'éléments aussi descriptifs et aussi analytiques que possible.

L'hypothèse de base est d'ailleurs la suivante : les systèmes éducatifs et les écoles changent réellement et continueront de changer à l'avenir ; ils se dirigent dans une direction précise parce que leur environnement évolue. Une meilleure connaissance des tendances et des forces sociétales, démographiques, culturelles et/ou économiques qui touchent les familles, les collectivités et les écoles devrait permettre de définir plus exactement ce changement « non planifié » ou « spontané », mais cependant bien réel. Elle aiderait à en comprendre l'effet probable sur les écoles et les moyens possibles de s'accommoder de ce qui nous attend.

Pour l'avenir de la réflexion prospective, y compris celle menée au titre du programme de l'OCDE sur « L'école de demain », il paraît donc important de définir et d'étudier plus précisément la configuration des forces et des courants qui contribuent à modifier le domaine de l'éducation dans les divers lieux, établissements et organisations. L'analyse originale des forces et des courants dans la première partie, ainsi que quelques communications d'experts dans la deuxième partie de *Quel avenir pour nos écoles ?* (OCDE, 2001) ont donné un avant-goût de cette base de connaissances et une idée des dimensions propres aux scénarios. Mais d'une façon générale, cette base théorique et analytique n'a pas figuré au premier plan de l'étape antérieure. Ce programme du CERI a pour objet d'élaborer en matière d'éducation un cadre de référence pour la réflexion prospective qui puisse s'avérer utile dans tous les pays. La qualité de ce cadre de référence dépendra des efforts entrepris pour élucider, approfondir et affiner les bases théoriques sur lesquelles nous bâtissons. Le programme devra se consacrer notamment à mettre sur pied un cadre théorique plus robuste (minimal, suffisant et défendable), ainsi que la base de connaissances connexe qui permettra de mettre en lumière les rapports complexes qui existent entre l'économie, la société et l'éducation dans les familles et les écoles.

Diversifier les perspectives, les approches et les participants à la réflexion prospective (Hanne Shapiro⁵)

« *Qui ne quitte jamais son pays est sujet aux préjugés* »

Carlo Goldoni (1703-1793), Pamela I, 14.

Pendant les années 50 les États-Unis ont consacré d'énormes investissements au transport transatlantique pour être les premiers dans ce domaine. Le paquebot *United States* était considéré comme le signe d'une grande réussite et de la bonne orientation de l'évolution ; la rapidité du transport maritime gagnait grâce à lui deux miles à l'heure. Peu après, le premier avion commercial prenait son envol et l'ancien record, auquel des ressources considérables avaient été consacrées, occupait soudain une place mineure. Cette histoire peut être rapprochée d'une situation dans laquelle nous mettrions toute notre confiance dans la mesure et la référence des caractéristiques de l'acquisition des connaissances – codifiables et perçues aujourd'hui comme importantes – en risquant de laisser de côté d'autres composantes de l'acquisition du savoir et de l'apprentissage qui pourraient s'avérer vitales pour nos sociétés de demain.

Pouvons-nous nous permettre, à propos de nos systèmes éducatifs, une réflexion unilatérale qui, dans le meilleur des cas, se traduira par des améliorations progressives ? A l'heure actuelle, on discute beaucoup de l'émergence de ce que l'on appelle l'économie du savoir ou l'économie apprenante, en des termes qui restent relativement mal définis. Avons-nous besoin d'une conception bien plus radicale, synergique et expérimentale du développement et de la gouvernance de nos systèmes d'apprentissage, faisant appel à des acteurs plus divers que ce que nous voyons habituellement en matière d'élaboration de politiques ?

L'idée de l'éducation et de l'école en général en tant que système social a évolué depuis longtemps dans les divers pays qui ont chacun leurs institutions et leurs organisations propres. (On peut dire que les institutions sont des ensembles d'habitudes, de routines, de règles ou de lois communes qui réglementent les rapports et les interactions entre individus et groupes. Les organisations sont des structures formelles dotées d'un objectif explicite ; elles sont consciemment créées et peuvent donc aussi être modifiées sous l'effet de l'action sociale [Edquist et Johnson, 1997].) Les administrations, les organisations éducatives, les collectivités, les entreprises et les syndicats ont mis au point pour l'éducation et l'école une configuration institutionnelle qui, dans bien des cas, a si peu changé qu'elle

⁵ Chef du centre, Analyse politique et innovation, Institut danois de technologie, Aarhus, Danemark.

se calcifie et s'enracine profondément dans les structures sociales, économiques et culturelles existantes. C'est pourquoi les établissements et les pratiques éducatifs sont difficiles à changer et constituent même parfois des obstacles à l'innovation du système plus largement conçu de l'éducation et de l'apprentissage.

La résistance systémique profondément incrustée qui s'oppose à la fois aux changements et aux incertitudes qui accompagnent l'évolution du milieu extérieur et à leurs effets éventuels sur l'avenir de l'école signifie que l'élaboration des politiques relatives à l'avenir de l'enseignement ne peut être un processus linéaire simple. C'est aussi pourquoi cette élaboration doit adopter des méthodes plus qualitatives pour envisager les diverses réalités futures, de manière à sortir des réalités perçues et de l'urgence de l'action.

La raison d'être de l'engagement dans la voie de l'avenir de l'enseignement ne consiste pas à recevoir des instructions stratégiques et opérationnelles sur le moyen de vous rendre de A à B – votre destination préférée dans le voisinage – dans les délais les plus courts. En revanche, la réflexion prospective permet aux participants de s'embarquer dans l'exploration des régions inconnues et d'aller plus loin. Comme Alice au Pays des Merveilles quand elle tombe dans le terrier du Lapin blanc, vous comprenez vite que les savoirs et les solutions traditionnels ne vous serviront pas à grand-chose au cours de ce voyage. L'analyse des scénarios doit être considérée comme un outil de connaissance et comme un catalyseur des débats stratégiques et des réflexions sur les dilemmes de la prise de décision, et non comme une fin en soi en matière de mise en œuvre. Les rapports entre l'utilisation de la réflexion prospective pour interroger et explorer les questions difficiles et les méthodes de mise en œuvre stratégique et créative doivent être étudiés plus avant. L'expérience acquise à l'occasion du Forum de Toronto laisse entendre que la phase de formulation des problèmes – les questions qui doivent être abordées au moyen du travail sur les scénarios – doit bénéficier de plus d'attention.

L'initiative prospective ne doit pas être simplement un parcours agréable dans un quartier relativement connu, mais doit amener les participants à visiter des régions dont ils n'imaginaient pas l'existence. Il faut pour cela un examen préliminaire constant de l'environnement, portant à la fois sur le monde extérieur et les environs immédiats, et pas uniquement ces derniers. Il faut aussi une analyse structurelle des courants, des moteurs, et des incertitudes et des forces qui agissent sur ces courants. Une méthodologie telle que TAIDA montre comment les méthodes de repérages et d'analyse des tendances peuvent être élargies pour s'inscrire dans la gamme des méthodes de prospective. La méthodologie se fonde sur le cadre de référence EPISTEL+M pour définir les courants et procéder à un balayage systématique et complet. (EPISTEL+M est un moyen de grouper

les courants : E = économie, P = politique, S = valeurs sociales, T = technologie, E = environnement, santé, L = législation + M = médias et idéologie). Les courants doivent être apparents pendant un certain temps, faute de quoi, ils se réduisent à des fluctuations et risquent d'avoir peu d'effets à la longue. Les courants ont une orientation : *plus*, *moins* ou *sans changement*, et un degré de certitude ou d'incertitude. Sachant que les initiatives prospectives ont tendance à se diriger trop vite vers un scénario choisi, le programme de l'OCDE sur « L'école de demain » aurait intérêt à définir différentes méthodes d'analyse telles que l'analyse d'impacts croisés, pour situer les courants en fonction du niveau d'importance et de certitude de la question posée dans un scénario donné.

Pour modifier l'enseignement et l'éducation, il ne suffit pas de changer le système éducatif ; il faut aussi concevoir un système socio-économique, des mentalités culturelles et des modalités de gouvernance plus divers. L'observation est importante si l'on veut comprendre la conception et la revitalisation des systèmes scolaires. Il n'est pas possible d'organiser le changement de haut en bas. Le changement de l'enseignement doit être dirigé simultanément à tous les niveaux. L'interactivité et la cohérence entre les diverses strates sont d'indispensables conditions du changement systémique. Le gouvernement et son administration ne constituent que l'un des acteurs d'un système aussi complexe que l'enseignement ; il en est de même des écoles, des enseignants, des parents, des syndicats et d'autres domaines d'action, qui tous luttent pour obtenir des ressources rares.

On peut en déduire que la réflexion prospective ne doit pas concerner les seuls spécialistes de l'éducation fonctionnant à l'intérieur du système social de l'école, mais aussi d'autres acteurs venus d'un environnement socio-économique plus général, avec des mentalités et des antécédents différents, afin d'éviter toute mainmise d'idées conventionnelles sur l'avenir et faire en sorte que la perspective soit plus générale et les questions moins traditionnelles tout au long du processus.

Un changement de système ne se fait pas en une fois. Il s'agit dans la plupart des cas d'une démarche continue d'évolution progressive, parfois perturbée par un séisme (systèmes dispersés : qui absorbent de nombreuses impulsions de changement sans changer pour ensuite subir un grand changement ; voir Sanderson, 2000). Le changement d'un système est une entreprise dévoreuse de temps, notamment du fait de l'enracinement institutionnel. Les raisons du changement peuvent être endogènes et exogènes. Le changement systémique est complexe et chaotique parce qu'il implique des strates, des acteurs et des objectifs divers.

Les compétences propres au processus sont donc indispensables pour faciliter une activité prospective. Les initiatives prises dans les pays ont

besoin d'un ensemble de conseils et de formations qui fait partie d'une « boîte à outils ». Dans une démarche bien organisée, comme celle qui est appliquée en Angleterre et a été démontrée au cours du Forum de Toronto, des acteurs différents peuvent entrer en jeu au titre d'un processus prospectif, malgré la diversité des antécédents et des mentalités. Ils peuvent explorer les galaxies extérieures (balayage environnemental) et découvrir comment ils relèvent en fait de l'interaction entre le soleil et la terre (système scolaire). La direction de ce processus est semblable à la direction d'un grand orchestre ; si l'un des musiciens joue faux, toute l'exécution du morceau est compromise.

Le recours aux métaphores est une autre composante essentielle d'une démarche réussie qui évite la mainmise des réalités et des concepts du moment. Le recours à la « chaise brûlante » est une méthodologie simple qui encourage les participants à abandonner leurs rôles traditionnels en assumant le rôle d'un autre personnage. C'est une méthode simple, efficace et amusante, comme l'a montré l'atelier sur l'Angleterre. Les notions de *texte joué* (« performance text ») (Collins, 1990) tirées des études ethnographiques et du théâtre peuvent être utiles pour encadrer les processus de réflexion prospective. Grâce à la co-participation, le public est amené à pénétrer dans l'espace de l'action et à le revitaliser.

La réflexion prospective au service du changement de l'action publique

Les études sur la nature du changement de l'action publique prennent habituellement leur point de départ dans ce que l'on appelle le cycle politique où le processus est analysé selon plusieurs étapes distinctes : prise de décision, mise en œuvre et évaluation. Les chercheurs comme Lundvall, qui préconisent la conception apprenante de la formulation des politiques, critiquent ce principe parce qu'il ne rend pas pleinement compte de ce qui se passe après l'étape de prise de décision et tend à postuler que le changement suit automatiquement la prise de décision politique (Lundvall, 1997). L'approche apprenante, quant à elle, offre une perspective plus fluide d'un processus marqué par la transformation et l'évolution continues sans que l'on n'y distingue différentes étapes.

« Dans l'environnement politique de la gestion publique, les processus d'apprentissage sont particulièrement difficiles à créer et à maintenir. La gestion publique a pour mission exigeante d'édifier des capacités institutionnelles d'apprentissage à l'intérieur du système des acteurs. Les processus politiques traditionnels bloquent souvent l'apprentissage parce que l'idéologie l'emporte sur les données ou par suite d'une résistance des intérêts acquis. Les

décideurs doivent donc s'efforcer de mettre au point des systèmes adaptables d'innovation systémique – au lieu d'élaborer des plans de réformes spécifiques. » (Metcalf, 1993, cité par Lundvall, 2000)

L'utilisation de la réflexion prospective pour éclairer l'action publique a, entre autres, pour avantage de créer un espace où la même intrigue (l'école de demain) peut se jouer selon des scénarios très divers, avec des personnages et des jeux différents. Au moyen de récits et de dialogues qui s'adressent aussi bien à la tête qu'au cœur, l'atelier de Toronto a montré comment les différentes méthodologies peuvent fonctionner comme autant de supports susceptibles de favoriser la réflexion critique et créative ainsi qu'une nouvelle visualisation des problèmes qui se posent, au lieu de se limiter aux processus habituels, unidimensionnels et linéaires de prise de décision. Cette perception de la réflexion prospective en tant que processus d'apprentissage et de visualisation faisant appel à des acteurs multiples est essentielle à l'étape suivante de l'évolution du projet, qui doit traiter de questions plus générales concernant la gouvernance et les valeurs sous-jacentes de l'économie du savoir et de la société apprenante.

Le programme de l'OCDE « L'école de demain » a réussi jusqu'à présent à amener les chefs d'établissements, les enseignants et les parents d'élèves à envisager le changement. Au cours de la prochaine étape du projet, il faudra chercher à mieux comprendre comment les méthodologies et les approches prospectives peuvent aussi inciter les décideurs à explorer de façon critique et créative les choix et les dilemmes des politiques à moyen terme, sachant que les administrés jugent le plus souvent la réussite des décideurs en fonction de succès à court terme qui peuvent aboutir à resserrer un boulon mais pas à instaurer des moyens de transport plus rapides, plus sûrs et moins chers. Tel est le défi que doit relever le programme de l'OCDE sur « L'école de demain ».

L'utilisation stratégique de la réflexion prospective : agir vers l'intérieur ou vers l'extérieur (Tom Bentley⁶)

Le Forum de Toronto sur « L'école de demain » a montré à quel point les orientations des divers projets prospectifs peuvent être différentes, non seulement par leur contexte et leur contenu, mais aussi par la variation des participants et des publics. L'une des différences fondamentales qui est apparue est celle qui sépare les processus orientés pour l'essentiel vers *l'intérieur* et ceux qui regardent *l'extérieur*, vers le public et les praticiens. Bien entendu, les projets de « L'école de demain » cherchent tous à donner

⁶ Directeur de Demos, Londres.

des questions qu'ils traitent une conception générale et orientée vers le long terme, mais leur intérêt principal et leurs méthodes présentent bel et bien cette variation.

La réflexion prospective *orientée vers l'intérieur* cherche à penser autrement que dans une optique d'action publique les problèmes à long terme qui dépassent la portée des projets de réforme et des programmes de mise en œuvre. Les travaux qu'elle inspire ont l'avantage de découvrir et de renforcer une vue plus stratégique des finalités et des méthodes de réforme, et d'aider les décideurs à comprendre la gamme des facteurs – de l'innovation technologique à l'évolution démographique – qui agiront sur la réussite de leurs actions et leur fourniront de nouveaux moyens d'atteindre leurs objectifs.

Les processus qui *s'orientent vers l'extérieur* cherchent à engager un éventail plus large de parties prenantes et de participants dans un dialogue qui pourrait aider à déceler des solutions et des innovations autrefois considérées comme intouchables pour des raisons politiques ou historiques. Il se peut qu'ils recherchent les mêmes perspectives lointaines et les mêmes analyses stratégiques que les processus visant l'intérieur, mais ils ont aussi pour objet de stimuler de nouvelles formes de dialogue, de conférer une certaine légitimité au changement et de faire entrer en jeu de nouveaux participants.

Tout effort de longue haleine visant à refaçonner ou à réformer les systèmes éducatifs dépend à la fois de processus orientés vers l'intérieur et vers l'extérieur et l'on peut sans doute dire que plusieurs projets de l'OCDE sur « L'école de demain » abordent l'une et l'autre voie. Mais l'expérience vécue jusqu'à présent amène à penser qu'il vaut la peine d'élucider les différences et de réfléchir au moyen d'associer utilement les divers éléments du processus.

On reconnaît de plus en plus la complexité des systèmes éducatifs et scolaires – les efforts entrepris pour les réformer doivent faire face à la complexité de la mise en œuvre et les écoles doivent désormais servir une société elle-même plus complexe et plus diverse. Il est prioritaire pour les réformateurs de tous les pays de l'OCDE d'apprendre à s'adapter sans cesse et à différencier l'action en fonction des variations du contexte et des besoins des élèves/étudiants, alimentant par là-même la recherche de techniques et de stratégies d'innovation. Mais bien des solutions innovantes risquent d'être bloquées, non faute de moyens techniques, mais par l'insuffisance de la légitimité ou du soutien politique que leur accordent les principales parties prenantes du système, tels que les parents, les syndicats, les employeurs, l'enseignement supérieur, etc. A leur tour, les systèmes scolaires qui reposent sur des structures et des routines fortement

institutionnalisées créent pour toutes ces catégories, et d'autres, des attentes et des rôles qui sont profondément enracinés et difficiles à adapter. En d'autres termes, l'action publique peut tomber en panne, tout comme les rôles des divers acteurs du système ; leur remise en route est l'une des conditions préalables du changement systémique.

Pour refaçonner des systèmes complexes aux participants divers, il faut que tous les intéressés changent de perspective pour faire apparaître des solutions nouvelles et mettre en évidence la valeur de l'adaptation collective. Pour y parvenir, tous les participants clés doivent créer une nouvelle optique commune du système, de ses objectifs et de ses modes de fonctionnement. Habituellement, les tâches de ce genre s'accomplissent au moyen d'une consultation formelle, mais dans nombre de systèmes, la consultation est soit marginale par rapport au processus d'élaboration des politiques, soit traitée comme un prolongement des politiques de groupes d'intérêt – c'est-à-dire que des organisations et des groupes divers y prennent part, mais sans ouverture d'esprit, en défendant des positions fixes qui correspondent à leur place actuelle dans le système, mais en refusant d'envisager de nouvelles possibilités qui exigeraient pour réussir un ensemble de relations et de rôles nouveaux.

L'utilisation de la réflexion prospective pour dégager de nouvelles options politiques nécessite une démarche méthodique qui rapproche les évolutions à long terme et les changements éventuels de l'environnement de travail des engagements existants et des objectifs à plus long terme d'un système spécifique. Cette démarche doit être éclairée par les données tendanciennes, l'analyse comparative, et par des exemples d'innovations qui contribuent à repousser les limites de l'imagination. Le recours aux scénarios dans les exercices de ce type peut servir de déclencheur à une réflexion différente au sujet des politiques existantes tout en enrichissant les processus de planification et de stratégie.

La réussite ne peut intervenir que si deux conditions sont remplies simultanément. Premièrement, l'analyse des tendances et des scénarios doit être robuste et bien adaptée aux modalités précises de l'action – il faut pour cela un travail attentif et bien centré et dont le résultat n'est pas garanti par les scénarios de caractère général et impressionniste, aussi bien enracinés soient-ils. Deuxièmement, les décideurs doivent aborder les questions qui se posent dans un cadre qui leur permet de considérer honnêtement et ouvertement leurs engagements du moment, ce qui est extrêmement difficile, tant pour les fonctionnaires que pour les hommes politiques à une époque où le temps est mesuré. Pour que ces conditions soient remplies, il est indispensable que les débats aient lieu dans un climat de discrétion, même si ils doivent faire l'objet par la suite d'un débat public ou d'une publication.

On trouve des aspects de cette orientation vers l'intérieur dans plusieurs initiatives sur « L'école de demain », de l'Ontario à la Nouvelle-Zélande, de l'Angleterre aux Pays-Bas, où des décideurs de haut rang se sont profondément impliqués dans les travaux de prospective et dans l'étude de la réflexion à plus long terme sur la réforme de l'enseignement. Toutefois, quelques-unes des conditions de la réussite sont contraires à celles des processus orientés vers l'extérieur. Ces travaux de prospective à visées extérieures cherchent à résoudre les mêmes grandes questions concernant la forme et la fonction de nos systèmes éducatifs, mais en adoptant des optiques plus diverses et en façonnant une approche du changement susceptible de générer un vaste éventail de solutions.

Il ressort clairement des débats du Forum de Toronto que l'étude des préoccupations et des inquiétudes au sein de groupes qui se situent hors de l'administration contribue grandement à la mise en place, dans tous les systèmes participants, de démarches prospectives réussies. C'est ainsi qu'en Nouvelle-Zélande, à la suite d'une réforme antérieure du secteur public, les syndicats de l'éducation sont restés profondément méfiants vis-à-vis de tout nouvel effort de réforme et prêts à protéger leurs membres contre les politiques ou les changements inattendus dont les effets n'ont pas fait l'objet d'une réflexion mesurée. Au Canada, les nouvelles réflexions sur les moyens d'organiser l'éducation de la communauté francophone n'ont dû qu'à la participation des principaux représentants de cette communauté et d'autres parties prenantes institutionnelles d'obtenir la légitimité fondamentale indispensable pour que les nouvelles idées soient considérées comme des solutions possibles.

La mise sur pied d'un véritable dialogue entre les diverses catégories participantes constitue d'ailleurs en elle-même un défi. Il s'agit d'un dialogue où toutes les positions et les affiliations méritent le respect mais où les grands postulats relatifs au changement peuvent rester suspendus ou ouverts pour que puisse émerger une plus large gamme de solutions envisageables. Dans le processus appelé *Futuresight*, employé par l'équipe anglaise pour travailler avec les chefs d'établissements et d'autres praticiens, les participants ont trouvé le matériel intéressant et stimulant, mais avaient peu l'habitude de travailler avec un calendrier dont l'aboutissement n'était pas déterminé à l'avance. Plusieurs d'entre eux ont dit que si les destinations finales leur avaient été présentées, ils y auraient réagi de manière « préprogrammée » en fonction de leurs expériences antérieures. Le travail effectué au titre d'une démarche plus indéterminée et l'obligation de faire face aux compromis et aux conflits entre les courants et les éléments des divers scénarios ont aidé les praticiens à réinsérer quelques-uns des choix difficiles dans les processus de développement de leurs propres écoles et à aborder le débat avec les décideurs selon des termes nouveaux.

Mais ces projets eux-mêmes s'orientaient vers l'extérieur, c'est-à-dire pour l'essentiel vers des éducateurs en exercice. Il semble bien que les projets de réflexion prospective doivent aller plus loin pour donner plus d'espace et de légitimité aux changements de système – et aller vers les attentes et les réactions du public en général. Par exemple, dans le projet Demos sur l'Écosse, *Scotland 2020* (rapport disponible sur www.demos.co.uk), une « réunion municipale » a eu lieu à Nairn, petite ville de montagne dont les habitants ont utilisé les méthodes de « l'espace ouvert » pour définir, à l'intention des décideurs, un ensemble de priorités pour l'avenir. Dans le projet suivant, *Glasgow 2020*, il s'agit d'entreprendre un « exercice d'imagination de masse » au moyen d'une série d'événements artistiques et littéraires et en passant par d'autres médias qui permettent de communiquer les idées, les attentes et les impressions de la ville et de son avenir éventuel.

L'engagement public de ce type concourt utilement à l'étude des changements systémiques à long terme dans l'éducation. Mais le travail précis qu'il nécessite est très différent de celui qui sert à élaborer une optique systémique plus précise des futurs possibles avec des décideurs exposés aux pressions actuelles et futures. On peut en déduire qu'il faut aussi étudier de plus près les nuances des projets conçus pour entreprendre des démarches prospectives, et comprendre plus clairement comment les divers éléments et strates de la réflexion prospective peuvent se combiner et s'intégrer pour convenir aux diverses catégories d'intéressés définies par les participants aux projets de l'OCDE sur « L'école de demain ».

Une dernière pratique mise au point en Nouvelle-Zélande vient à propos servir de conclusion. En désignant des « gardiens » – personnages indépendants et respectés de la société néo-zélandaise – pour qu'ils fassent partie intégrante du projet de réflexion prospective sur l'enseignement secondaire, l'équipe a tout à la fois créé un point de rencontre avec les Néo-zélandais en général et ménagé un espace de sécurité dans lequel les parties prenantes de l'éducation peuvent dialoguer au sujet des avenir possibles. L'existence des « gardiens », idée tirée de la tradition des Aborigènes de Nouvelle-Zélande, renforce le lien entre un espace intérieur et une série de perspectives extérieures, et favorise la réussite de l'interaction entre le projet et des milieux divers. Il se pourrait que nos dialogues nationaux sur l'éducation aient besoin de gardiens plus attentifs et que la prochaine génération des projets de l'OCDE sur « L'école de demain » soit en mesure de les faire advenir.

Références

- Collins P.H. (1990), *Black Feminist Thought. Knowledge Consciousness and the Politics of Empowerment*, Routledge, Chapman and Hall.
- Edquist, C. et B. Johnson (1997), « Institutions and Organisations in Systems of Innovation », dans C. Edquist (éd.), *Systems of Innovation: Technologies, Institutions and Organisations*, Cassel.
- Lundvall, B.-Å. (1997), « Skærpet konkurrence, organisatorisk fornyelse og ændrede kvalifikationskrav », dans A. Næss Gjerding (éd.), *Den fleksible virksomhed*, Erhvervsudviklingsrådet, Copenhague.
- Lundvall B.-Å. (2000), « Europe and the Learning Economy – On the Need for Reintegrating the Strategies of Firms, Social Partners and Policy-makers », Université d'Aalborg, www.druid.dk
- Metcalf, L. (1993), « Public Management: From Imitation to Innovation », dans J. Kooiman (éd.), *Modern Governance: New Government-society Interactions*, Sage, Londres.
- OCDE (2001), *Quel avenir pour nos écoles ?*, OCDE, Paris.
- Sanderson, I. (2000), « Evaluation in Complex Policy Systems », *Evaluation*, vol. 6, n° 4, pp. 433-455.

Autres ouvrages disponibles dans la collection CERI

Personnaliser l'enseignement

144 pages • février 2006 • ISBN : 92-64-03661-X

La cyberformation dans l'enseignement supérieur – État des lieux

336 pages • février 2006 • ISBN : 92-64-00922-1

Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux – Statistiques et indicateurs

162 pages • novembre 2005 • ISBN : 92-64-00982-5

Enseignement supérieur – Internationalisation et commerce

360 pages • septembre 2005 • ISBN : 92-64-01505-1

L'évaluation formative – Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires

306 pages • février 2005 • ISBN : 92-64-00740-7

Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international

240 pages • octobre 2004 • ISBN : 92-64-01509-4

www.oecdbookshop.org

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2006 05 2 P) ISBN 92-64-02365-8 - n° 55082 2006

L'école de demain

Repenser l'enseignement

DES SCÉNARIOS POUR AGIR

L'école d'aujourd'hui aura un impact sur la vie de chacun et sur le bien-être de communautés entières pendant des décennies. Toutefois, la plupart des décisions prises en matière d'éducation ne portent que sur des problèmes à court terme ou visent les meilleurs moyens de conserver les pratiques existantes ; elles ont rarement une plus longue portée. Comment trouver le juste milieu ? La méthode qui s'appuie sur des scénarios pourrait être une solution.

Ce dernier volume de la série *L'école de demain* voit encore plus loin que les analyses déjà réalisées par l'OCDE sur l'avenir de l'enseignement. Il examine comment développer des scénarios et les utiliser pour répondre aux défis auxquels responsables politiques et praticiens sont confrontés. Il donne à la fois une vue d'ensemble fondée sur l'expertise et des leçons très pratiques, rassemblant notamment les contributions de Jay Ogilvy, grand pionnier de la réflexion prospective au sein des entreprises, et de Michael Fullan, spécialiste en matière d'évolution de l'école. Cet ouvrage offre aux professionnels de l'éducation un panorama des approches fondées sur des scénarios, adoptées par d'autres secteurs. Il leur permettra de se référer à des exemples concrets d'initiatives prises en Angleterre, en Nouvelle-Zélande, en Ontario (Canada) et aux Pays-Bas. Initiatives qui, avec la participation active de l'OCDE, ont amené pour la première fois les principales parties prenantes à insuffler une réflexion sur le long terme dans le domaine de l'éducation.

Ce volume intéressera toutes les personnes concernées par le devenir à long terme de l'enseignement, et plus particulièrement les responsables politiques, les directeurs d'écoles et les enseignants.

POUR EN SAVOIR PLUS :

L'école de demain : Quel avenir pour nos écoles ?

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.sourceocde.org/enseignement/9264023658>

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

<http://www.sourceocde.org/9264023658>

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou

SourceOECD@oecd.org.

www.oecd.org



ISBN 92-64-02365-8
96 2006 05 2 P

