

## Chapitre 12

### La réflexion prospective : sa pratique et son potentiel

par

Tom Bentley, Raymond Daigle, Walo Hutmacher, Hanne Shapiro  
et Charles Ungerleider<sup>1</sup>

*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

---

<sup>1</sup> 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)<sup>2</sup>**

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

---

<sup>2</sup> 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 Daigle<sup>3</sup>)**

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

---

<sup>3</sup> 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 Hutmacher<sup>4</sup>)**

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

---

<sup>4</sup> 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 Shapiro<sup>5</sup>)

« *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

<sup>5</sup> 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 Bentley<sup>6</sup>)**

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

---

<sup>6</sup> 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](http://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, Copenhagen.
- 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](http://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.

## *Table des matières*

<b>Résumé</b> .....	13
---------------------	----

### PREMIÈRE PARTIE

#### CRÉER ET UTILISER DES SCÉNARIOS POUR CHANGER L'ENSEIGNEMENT

<b>Chapitre 1. L'enseignement à l'ère de l'information : scénarios, équité et égalité</b>	
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
<b>Chapitre 2. Réflexions sur les systèmes scolaires : acteurs et pérennité</b>	
par Michael Fullan .....	43
Les défis du changement.....	43
Réflexions sur les systèmes scolaires.....	44
Pérennité .....	46
Conclusions.....	55
<b>Chapitre 3. Scénarios, comparaisons internationales et principales variables pour l'analyse des scénarios concernant l'éducation</b>	
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

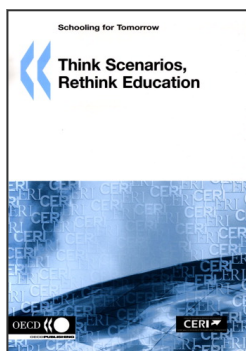
- Délimitation et cartographie ..... 117
- Identification des questions et tendances fondamentales ..... 119
- Élaboration des scénarios ..... 122
- Utiliser les scénarios ..... 127
- Conclusions – pour une utilisation plus efficace des scénarios ..... 130

**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

<b>Chapitre 8. Pays-Bas : la réflexion prospective dans l'innovation, l'organisation de l'école et la formation des dirigeants</b> .....	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
<b>Chapitre 9. Nouvelle-Zélande : le projet <i>Secondary Futures</i></b> .....	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
<b>Chapitre 10. Ontario (système anglophone) : l'avenir de « L'enseignement en tant que profession »</b> .....	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
<b>Chapitre 11. Ontario (système francophone) : le projet <i>Vision 2020</i></b> .....	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
<b>Chapitre 12. La réflexion prospective : sa pratique et son potentiel</b> .....	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



Extrait de :  
**Think Scenarios, Rethink Education**

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264023642-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

Bentley, Tom, *et al.* (2006), « La réflexion prospective : Sa pratique et son potentiel », dans OCDE, *Think Scenarios, Rethink Education*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264023666-14-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).