

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 contrepois 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-crédier 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. À 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 promenés 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.

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

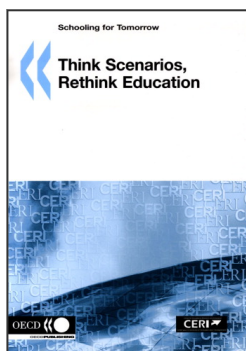
- Délimitation et cartographie 117
- Identification des questions et tendances fondamentales 119
- Élaboration des scénarios 122
- Utiliser les scénarios 127
- Conclusions – pour une utilisation plus efficace des scénarios 130

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



Extrait de :
Think Scenarios, Rethink Education

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264023642-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2006), « Pays-Bas : La réflexion prospective dans l'innovation, l'organisation de l'école et la formation des dirigeants », dans *Think Scenarios, Rethink Education*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264023666-10-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. 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 ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.