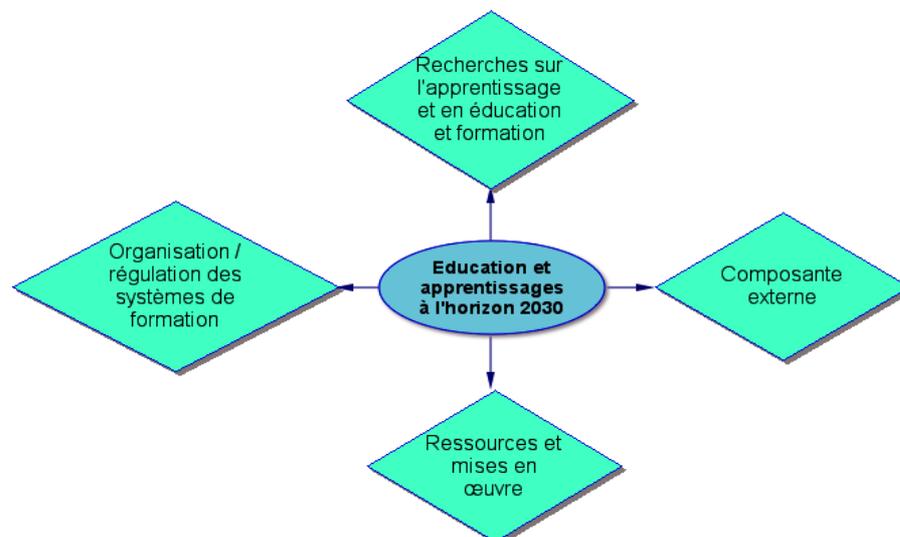


Document des fiches variables
Composante
Organisation / régulation des systèmes de formation

20/05/11

Version corrigée



Le texte qui suit est un montage effectué à partir des contributions à la définition de la fiche variables « Organisation / régulation des systèmes de formation » du projet PREA 2K30, telles qu'elles ont été reçu au 20/05/2011.

Sommaire

B : Organisation, régulation des systèmes de formation.....	2
B1: Pilotage des systèmes	2
B2 : Périmètre et profils des populations apprenantes.....	7
B3 : Niveaux de formation et niveaux de qualification.....	13
B4 : Modalités et parcours de formation/scolarisation.....	17
B5 : Institutions de formation et responsabilité dans l'apprentissage.....	20
B6 : Modes de structuration et de légitimation des connaissances.....	22

B : Organisation, régulation des systèmes de formation

B1: Pilotage des systèmes

DM, revu GLB 09/02/11+ JM

1. Définition de la variable

Cette variable porte sur le pilotage et la régulation dans les systèmes de formation dans le champ scolaire puis dans le champ post-obligatoire et la formation tout au long de la vie. Par pilotage, nous entendons d'une part les mécanismes mis en place pour piloter et opérer les régulations dans les systèmes éducatifs et de la formation professionnelle, et d'autre part les acteurs internes et externes aux institutions éducatives et de la formation, ainsi que le poids de leurs interventions dans ce pilotage et les évolutions de ces systèmes. Une difficulté de cette variable est que les questions liées au monde scolaire de l'éducation obligatoire (et dans une moindre mesure de l'éducation post-obligatoire) ne se posent pas dans les mêmes termes que les celles qui concernent la formation tout au long de la vie.

Nous distinguerons deux axes thématiques dans l'analyse qui suit : l'évaluation, d'une part, et le pilotage et la régulation par les acteurs, d'autre part.

L'évaluation (des élèves, des enseignants, des établissements, des systèmes scolaires, des politiques), est un sujet central dans le monde globalisé où nous vivons. En France, on sait que longtemps le contrôle a priori des établissements d'éducation a dominé sur l'évaluation a posteriori que l'on rencontre dans la plupart des pays d'orientation libérale. Il s'agit donc de regarder les modalités et la place de l'évaluation dans le pilotage des systèmes d'éducation et de formation, afin d'en observer les évolutions passées et poser des hypothèses sur les évolutions futures.

Le second axe constitutif de la variable concerne la place des acteurs (internationaux, nationaux, locaux) et l'évolution des processus et mécanismes de régulation des systèmes d'éducation et de formation.

2. Indicateurs pertinents de la variables

Indicateur 1 : propriétés des indicateurs de qualité et de performance utilisés pour l'évaluation

Dans quelle mesure les épreuves et indicateurs utilisés présentent-ils des qualités techniques (validité, fiabilité) et politiques (mesurer les compétences nécessaires à mener une vie autonome et responsable

dans le monde qui vient, être reconnus comme pertinents par les acteurs, des élèves aux responsables du système en passant par les enseignants) minimales ?

Indicateur 2 : la régulation par les acteurs politiques de différents niveaux

Modalités de pilotage des actions éducatives par les autorités politiques aux différents niveaux des systèmes éducatifs et de la formation professionnelle.

Indicateur 3 : initiatives et acteurs de l'évaluation et du contrôle

Rapports entre initiatives privées et publiques dans le domaine de l'évaluation et du contrôle des actions éducatives.

Indicateurs 4 : articulation entre évaluation et pilotage

3. Acteurs concernés par la variable

Trois types d'acteurs sont concernés : d'abord ceux et celles qui exercent ou étudient dans le cadre de l'enseignement obligatoire, qui reste de la responsabilité des États ; ensuite, ceux et celles qui suivent, parfois à temps partiel, un cursus de formation initiale. Enfin, tous les acteurs ayant des responsabilités de prescription dans les différentes branches professionnelles et dans les collectivités territoriales au regard de la formation professionnelle.

4. Rétrospective de la variable

Depuis une vingtaine d'années, on assiste à l'émergence de dispositifs s'appuyant sur des évaluations standardisées des compétences des apprenant pour évaluer d'autres éléments du système. Depuis 10 ans, et avec une accélération forte depuis 2007 se mettent en place des transformations profondes de l'enseignement supérieur, dans le cadre du processus dit de Bologne. Les politiques de décentralisation ont également amené à des transformations de la formation professionnelle (e.g. AFPA). Une innovation, généralisée à partir de la fin des années 1990 un peu partout dans les systèmes éducatifs et de formation est celle de la prise en compte non plus seulement de connaissances mais aussi de compétences, dont un large spectre de descriptions ordonnées a été entrepris, rapprochant ainsi le monde scolaire de celui de la formation en entreprise.

Les établissements scolaires français ont peu fait jusqu'ici l'objet d'évaluations et en tout cas pas d'évaluation à fort enjeu. On n'y a réalisé ni inspection systématique à l'anglaise, ni utilisé d'indicateurs fondés sur une mesure précise des progrès des élèves, ou sur d'autres dimensions de leur fonctionnement (sécurité, qualité de la vie, par exemple).

A l'université, la question de l'évaluation a commencé à se poser de manière centrale depuis le déploiement du processus dit de Bologne. Ce processus a eu deux effets distincts (Croché et Charlier, 2009)¹. Le premier est la modification du palier institutionnel où sont décidées les orientations des politiques d'enseignement supérieur et certaines normes techniques de son organisation et de son fonctionnement. De nationales et locales, les décisions deviennent l'objet d'une négociation lors de réunions politiques à grand spectacle qui rassemblent les ministres des 46 pays signataires et leurs conseillers techniques. Le second concerne les adaptations que les systèmes nationaux d'enseignement supérieur ont dû introduire dans leur architecture, sans qu'il existe une réelle homogénéité entre les pays, le processus de Bologne ayant parfois servi de justification à des réformes qu'il n'a pas inspirées. Pour Agulhon (2010)², ce processus s'est traduit en France par plusieurs conséquences :

- Transformation d'une gouvernance initialement interactive liant l'ensemble des partenaires dans la décision et l'action, pour aboutir à une gouvernance donnant plus de pouvoir au président de l'Université, notamment en rendant l'échelon de l'Université responsable des décisions, des modes de fonctionnement et des transformations ;
- Processus de bureaucratisation complexe liant contractualisation, évaluation et gouvernance, mélangeant évaluation interne et externe, où interviennent différentes procédures de

¹ Croché, S. et Charlier, J.-M. (2009). Bologne dix ans après. Numéro spécial 2009/2.

² Agulhon, C. (2010). L'impact du processus de Bologne sur les régulations universitaires. Communication à la journée ATP-ARP PREA2K30 du 16 décembre 2010, Université Paris Descartes, Paris.

validations à différents niveaux, sur des durées de temps très longues. Dans ce contexte, l'agence d'évaluation (AERES) apparaît comme un intermédiaire entre l'université et la direction de l'enseignement supérieur ou le ministère.

- Forte poussée d'une professionnalisation de la formation selon des modes et des adaptations locales très hétérogènes. Après une étape (2002-2006) où la professionnalisation a essentiellement consisté à re-proposer une offre existant déjà sous la forme de DESS, on assiste depuis 2006-2010 à une véritable explosion de l'offre (e.g. 18 000 master pro) construite de façon précipitée, sous la contrainte de normes imposées contradictoires (et interprétées de façon très différente suivant les lieux) et en fonction de commandes diverses : commandes institutionnelles, raisons organisationnelles internes, demandes de professions, interprétations de certaines demandes de professions, etc. Cela aboutit à l'effet paradoxal d'un affaiblissement de la professionnalisation au sens d'un éparpillement et d'une dilution de contenus hétérogènes qui deviennent dans le même temps de moins en moins « lisible » tant pour les étudiants que pour les acteurs du monde professionnel.
- Concurrence généralisée à tous les niveaux : entre universités, entre les facultés, vis-à-vis de l'extérieur, entre les disciplines ou les départements.

Ce mouvement s'est déroulé dans un contexte où la vision des missions de l'école et de l'université a sensiblement évolué dans le sens d'une plus grande latitude laissée aux choix individuels, avec une tendance à considérer que l'apprentissage pouvait maintenant s'exercer presque n'importe où; en tirant parti des capacités nouvelles des instruments de communication.

Dès lors, plusieurs tendances apparaissent.

Tendance Lourde 1 : Généralisation du pilotage des systèmes d'éducation à base d'indicateurs normalisés.

Ces indicateurs sont fondés sur les résultats de l'évaluation des apprenants agrégés selon les différents établissements. Ils tendent de plus en plus à être fondés sur des tests visant à évaluer des compétences de manière standardisée.

Tendance lourde 2 : diffusion accrue d'un modèle de marché dans le pilotage, entrant en concurrence avec les processus de régulation précédent, notamment dans le supérieur

Diffusion accrue d'un modèle du marché dans le domaine de la formation post-obligatoire, impliquant que l'éducation peut être dispensée en dehors des établissements institutionnels de formation.

Tendance Émergente 1 : les mesures de la performance au niveau des systèmes éducatifs s'affinent et sont de meilleure qualité, même si elles échouent à identifier de façon fiable le poids de tel ou tel facteur élémentaire.

Pour ce qui est de l'apprentissage scolaire, des **progrès dans la qualité** de l'évaluation au sens de la mesure. Ceux-ci s'observent dans l'évaluation des politiques par les chercheurs, en particulier des économistes (prise en compte des biais de sélection, recherches de facteurs causaux) Ils s'observent aussi dans les évaluations institutionnelles. Les capacités techniques de la DEPP, qui a succédé à la DEP, – et par contrecoup, dans une certaine mesure, des services d'évaluation des rectorats – se sont améliorées, entre autres sous l'influence de sa participation aux évaluations internationales ; Par ailleurs, on observe une **mobilisation plus grande des résultats de l'évaluation pour des recherches** sur les facteurs d'efficacité et d'équité des systèmes scolaires, le plus souvent à partir des données des mêmes évaluations internationales.

Tendance Émergente 2 : l'organisation et l'exploitation des mesures est subordonnée à des décisions d'ordre politique et communicationnel plutôt qu'opérationnelles, ce qui en diminue voire en supprime toute portée réelle.

Cette tendance émergente, contraire à celle de l'amélioration technique, est celle d'une **régression politique**, en particulier des évaluations diagnostiques à l'intention des enseignants: certaines évaluations phares ont été supprimées (début sixième, début seconde), on assiste par ailleurs à une dé-professionnalisation de ces évaluations (Elles ont été confiées à une direction pédagogique). Dans le même sens, le diagnostic sur la qualité ou les difficultés du système scolaire empruntent toujours aussi peu aux évaluations. Dans le meilleur des cas, celles-ci sont mobilisées au service de jugements préconçus.

Tendance émergente 3 : une régulation complexe, opaque et bureaucratique gagne l'enseignement supérieur public dans un contexte de concurrence à tous les niveaux

Bureaucratisation et complexité croissantes des modes de régulations dans le système public d'enseignement supérieur, tant pour ce qui est de la recherche que ce qui est de l'enseignement. L'évaluation est de moins en moins une mesure opérationnelle de la performance. Elle se transforme progressivement en un outil de gestion du système dans lequel la performance effective est de moins d'importance relativement à la position des acteurs, à leur capacité d'influence, aux alliances stratégiques et aux enjeux nés de la concurrence à tous les niveaux du système.

5. Prospective de la variable

Incertitude majeure 1

Fréquence et articulation des différentes formes d'évaluation (locale, nationale, contrôle continu en cours de formation).

Incertitude Majeure 2 :

Tendances liées aux politiques de l'éducation : décentralisation, acceptation d'une possible différenciation forte des établissements d'enseignement, marges de manœuvre des chefs d'établissement...

6. Hypothèses

Hypothèse 1: Affaiblissement du pilotage national avec prise de relais par d'autres acteurs locaux (publics/ privés)

L'évolution vers une « école faible » comme le caractère insatisfaisant des effets du dispositif actuel d'évaluation conduisent à son affaiblissement progressif. Comme rien n'incite le système à l'efficacité, comme rien n'incite les acteurs à mobiliser dans ce but les résultats de la recherche, les recherches désertent le terrain de l'école, se focalisent sur l'apprentissage lui-même et éventuellement sur les formes d'enseignement non scolaires qui peuvent le promouvoir.

Hypothèse 2: Affaiblissement du pilotage national sans prise de relais par d'autres acteurs locaux

Les politiques prennent des décisions sur la base des évaluations standardisées, internationales ou nationales, mais ne mettent pas en place de dispositif de régulation cohérent.

Se développe alors un système anarchique et foisonnant d'évaluations locales, elles sont le fait d'enseignants ou d'établissements innovateurs, d'entreprises privées proposant des produits sur le marché de l'éducation. Le lien avec la recherche, des politiques comme des expérimentateurs, est faible. On peut en attendre des résultats positifs quant à la diversité des compétences évaluées, mais un effet négatif sur la qualité des évaluations et sur leur capacité à être mobilisées au service d'une amélioration de l'ensemble du système scolaire. Ce scénario est dès lors favorable à l'affaiblissement de l'Ecole.

Hypothèse 3: Maintien ou renforcement du pilotage national sans prise de relais par d'autres acteurs locaux

Stimulés par l'intérêt du public pour les évaluations, aidés par les compétences développées en matière d'évaluation, les pouvoirs publics instaurent un dispositif global de régulation fondé sur des évaluations standardisées. Il en résulte une amélioration progressive des épreuves d'évaluation due au fait que les acteurs sont conscients de leurs enjeux.

Les évaluations des différents niveaux du système sont cohérentes entre elles, elles sont alignées à la fois avec les standards du système scolaire et avec les concepts utilisés par les recherches sur l'apprentissage et sur l'enseignement. Cela peut prendre la forme d'épreuves systématiques en fin d'année scolaire, servant de base à la fois aux évaluations diagnostiques des élèves par leurs enseignants, à l'évaluation des enseignants, des établissements et du système scolaire.

Hypothèse 4 Maintien ou renforcement du pilotage national avec une implication forte des relais locaux (public/privé)

B2 : Périmètre et profils des populations apprenantes

1. Définition de la variable

La variable B2 porte sur les aspects liés à l'interaction entre la diversité des populations (âge et expériences, sexe, motivations, capacités et niveau de qualification, les troubles et difficultés rencontrées, inactif/actif, statut d'emploi, chômage...) et la diversité des situations d'apprentissage, ou de leurs modes (scolaire, professionnel, para ou extra-scolaire, extra-professionnel) ; interaction pouvant influencer sur l'accès effectif à l'éducation ou la formation, l'engagement (les motifs) et les manières d'apprendre.

Dans notre société, l'apprentissage institutionnalisé que l'on peut qualifier « de masse » s'est accompagné d'une standardisation des programmes, du rythme et des méthodes de transmission, mais aussi par l'émergence de modèles normatifs décrivant l'apprenant jeune ou plus âgé. Or on constate une diversité accrue des populations dans les situations d'apprentissage. Cette situation est liée d'une part à la population dans son ensemble (vieillesse démographique, mobilité des personnes, diversité des parcours et des trajectoires; cf fiche E1) et d'autre part la promulgation de lois redéfinissant le périmètre des populations susceptibles d'apprendre (lois sur l'accueil des enfants handicapés à l'école et sur le taux d'embauche de travailleurs handicapés, loi sur la parité homme-femme au travail, loi sur la formation tout au long de la vie, etc.), engendrent une diversité accrue des populations dans les situations d'apprentissage .

La prise en compte de cette diversité et les réponses apportées constituent ainsi un élément d'interrogation important pour les évolutions à venir. Plus largement, cette variable souligne que les hommes et les femmes passent par différents âges de la vie qui participent de transformations de leurs trajectoires. Celles-ci peuvent être linéaires, ascendantes ou descendantes, marquées par différents accidents de la vie (accidents, maladies, mobilité géographique ou professionnelle, chômage, etc.). Les besoins d'éducation et de formation varient avec cet ensemble de facteurs.

2. Indicateurs pertinents de la variable

Taux d'accès à l'éducation et la formation professionnelle en fonction de différentes caractéristiques des populations apprenantes (âge, sexe, CSP, etc.).

Nature et étendue des offres d'éducation et de formation différenciées prenant en compte des critères liés aux caractéristiques de la population.

Degré d'accessibilité et capacité de personnalisation des parcours, modalités et ressources de formation et d'éducation proposées.

Définitions, typologies et critères retenus pour mesurer la diversité des populations apprenantes

3. Acteurs concernés par la variable

- L'État fixe les règles d'accès à l'éducation ou la formation professionnelle, et les programmes de la formation initiale.
- Les collectivités territoriales (régions, départements, communes) qui participent au développement et à l'entretien des locaux et du matériel mais aussi au financement ciblé de l'offre de formation professionnelle pour le territoire ; tout comme les OPCA et les Fongecif qui peuvent mener des politiques territorialisées ou sectorisées.
- Les entreprises et institutions publiques qui, sous l'impulsion de lois, emploient des populations dont les caractéristiques et les besoins se diversifient (salariés jeunes, âgés, handicapés, en difficultés sociales, immigrés...);
- Les acteurs publics ou privés de la formation et de l'éducation ayant en charge l'orientation, l'éducation, la formation et l'évaluation des populations aux besoins spécifiques et diversifiés ;
- Les enseignants (primaire, secondaire, supérieur), les opérateurs de la formation professionnelle (centres de formations publics associatifs ou privés) et les formateurs accueillent les apprenants et peuvent être force de proposition ;

- Les parents d'élèves, les actifs et inactifs, expriment aux travers leurs représentants (associations, syndicats, communautés, etc) des besoins d'éducation et de formation.

4. Rétrospective de la variable

Tendance lourde 1 : Un accès différencié à l'éducation

La scolarisation en France étant obligatoire entre 6 et 16 ans, tout comme dans de nombreux pays européens, on constate un taux de scolarisation des enfants très élevé contrairement à ce que l'on peut estimer dans les pays en développement (régions d'Afrique Subsaharienne, les pays Arabes, régions d'Asie du Sud Ouest), où les enfants non scolarisés, notamment les filles, sont majoritaires³. Hors de cette tranche d'âge, on constate cependant un accès différencié à l'éducation des enfants en fonction notamment de facteurs sociaux, de sexe, de santé, d'origines géographiques... Ainsi, il s'avère que :

- les filles suivent des études plus longues que les garçons qui se trouvent plus souvent en situation d'échec ;
- les enfants ayant des parents de CSP faibles ont une probabilité plus faible que les autres de poursuite d'études longues ;
- certaines filières de formation soient sélectives du point de vue du genre (par exemple, filières techniques accueillent surtout des hommes, alors que les filières sociales accueillent plutôt des femmes) ;
- les enfants immigrés ou issus de familles immigrées, notamment hors de l'UE, font des études plus courtes que les autres ;
- les enfants atteints de maladies longues ou chroniques rencontrent des difficultés de scolarisation et de poursuite d'études.

Tendance lourde 2 : accès différencié à la formation professionnelle

Les enquêtes françaises ou européennes sur l'accès à la formation soulignent depuis plus de 30 ans, la stabilité du taux de formation des salariés en France à un niveau faible mais aussi l'existence de phénomènes différenciés d'accès à la formation professionnelle⁴. Parmi les facteurs de différenciation, sont fréquemment cités :

- le sexe : autant de femmes que d'hommes ont accès à une formation, mais ces pourcentages moyens masquent de profondes inégalités. Ce sont surtout les femmes cadres, présentes dans le secteur public, qui tirent leur épingle du jeu. Dans le privé, les inégalités se cumulent. Les taux de femmes ayant des responsabilités s'effondrent et leur accès à la formation avec.
- l'âge : l'avancée en âge s'accompagne d'une diminution importante de la formation, surtout après 45 ans ;
- les CSP : les cadres et professions intermédiaires accèdent bien plus souvent à la formation que les employés et les ouvriers) ;
- le pays d'origine : les actifs immigrés suivent moins de formation pour améliorer leurs compétences professionnelles que les actifs nés en France.

Des conditions d'emploi ou de vie viennent moduler ces données générales :

³ Institut de statistiques de l'UNESCO. (2007). Les enfants non scolarisés. Combien et qui sont-ils ? *Chiffres clés*, n°1.

⁴ Parent-Thirion, A, Fernandez Macias, H., Hurley, J., & Vermeylen, G. (2007). *Fourth European working conditions survey*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Luxembourg. <http://www.eurofound.europa.eu/publications/index.htm>
Lainé, F. (2002). Les seniors et la formation continue : un accès en général limité mais avec de grandes différences selon les situations professionnelles. *Premières Informations et Synthèses*, 12(1).
Perez, C. (2002). Continuing training in the public service. *Training & Employment (CEREQ)*, 48, 1-4.
Fournier, C. (2004) Continuing training in the private sector put to the test of age. *Training & Employment, CEREQ*, 54, 1-4.
Monso, O., & Gleizes, F. (2009). Langues, diplômes : des enjeux pour l'accès des immigrés au marché du travail. *Insee Première*, n°1262.

- la taille de l'entreprise : les grandes entreprises forment davantage que les TPE et PME ;
- le secteur d'activité : les secteurs bancaire, de la chimie, de l'aéronautique et des industries innovantes forment davantage leurs salariés que d'autres.
- la durée du temps de travail : les salariés à temps partiel accèdent moins à la formation que ceux travaillant à temps complet ;
- la nature du contrat de travail : les salariés précaires (intérimaires, CDD, vacataires...) suivant moins de formation que les titulaires de la fonction publique ou les salariés en CDI du secteur privé ;
- l'organisation de la vie hors travail : suivre une formation suppose souvent de réorganiser son emploi du temps ; un partage très inégalitaire des tâches domestiques entre les hommes et les femmes compromet la possibilité de matérialiser ses droits formels à la formation.

Ces facteurs peuvent se cumuler et ainsi accentuer des discriminations : les femmes, qui travaillent davantage à temps partiel que les hommes et pâtissent dans de nombreux cas d'une répartition inégalitaire des tâches domestiques, ont d'autant moins d'opportunités de se former. Dans un autre registre, le pourcentage d'ouvriers de 25-29 ans formés est équivalent à celui des cadres de 55 ans et plus.

Tendance Lourde 3 : Une préoccupation concernant la prise en compte des troubles cognitifs et difficultés d'apprentissage

Depuis la publication du rapport Ringard (2000)⁵, les pouvoirs publics se préoccupent des troubles et des difficultés d'apprentissage scolaires. Ces troubles sont généralement regroupés sous les termes de DYS (dyslexies, dysgraphies, dyscalculies, dyspraxies, etc.), et les difficultés peuvent toucher différents domaines (la motricité du geste, les capacités d'attention ou de mémoire, etc.). Tous deux sont susceptibles d'entraîner des retards ou des échecs scolaires massifs. Par exemple, selon le ministère de la santé, les troubles spécifiques du langage affectent 4 à 6 % des enfants d'une classe d'âge, soit environ 40 000 enfants chaque année pour le territoire national⁶. Bien que la personne atteinte d'un trouble d'apprentissage ait de bonnes capacités intellectuelles, les troubles et les difficultés d'apprentissage ont des conséquences sur la vie quotidienne des enfants, puis des adultes, sur l'insertion scolaire, les possibilités d'emploi et le suivi de formations professionnelles. L'accompagnement des troubles et des difficultés d'apprentissage nécessite des compétences évaluatives et des stratégies ou des outils d'accompagnement spécifiques. En effet, dans la grande majorité, ces enfants peuvent bénéficier d'une scolarisation et d'une insertion professionnelle sous réserve de moyens pédagogiques adaptés.

Tendance Lourde 4 : la persistance voire l'accroissement d'une proportion de la population dans la vie active souffrant d'illettrisme, pour une part du fait d'un « désapprentissage » au cours de la vie.

L'illettrisme qualifie la situation de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture, l'écriture, le calcul, les compétences de base pour être autonomes dans des situations simples de la vie quotidienne, *alors même qu'elles ont été scolarisées en France*, se distinguant ainsi de l'analphabétisme qui désigne le fait de ne pas avoir été scolarisé⁷. En 2004, l'illettrisme touchait 3 100 000 personnes en France métropolitaine, soit 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France⁸. Si l'on ajoute les personnes qui n'ont pas été scolarisées en France, c'est 12 % de la population âgée de 18 à 65 qui est en difficulté avec l'écrit soit 4,5 millions de personnes selon la même source. Ce taux n'est pas homogène sur l'ensemble du territoire. Ainsi, on mesurait un taux d'illettrisme de 14% en Martinique (2006) et de 21% à la Réunion (2007).

Deux points importants sont enfin à souligner. Le premier est que la problématique de l'illettrisme

⁵ J.C. Ringard (2000). A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. Rapport pour l'Éducation Nationale.

⁶ Actes du colloque *Troubles du langage, troubles des apprentissages*. Ministère de la Santé et des Sports. Paris, 27 janvier 2009.

⁷ Illettrisme et emploi. Conseil d'orientation pour l'emploi, novembre 2010.

⁸ Enquête IVQ, Revue Economie et statistique de l'INSEE, 424-425, février 2010.

dépasse celle de l'apprentissage du français par les populations migrantes dans la mesure où l'enquête a montré que 74 % des personnes en situation d'illettrisme utilisaient exclusivement le Français chez eux à l'âge de 5 ans. Le second est relatif au profil de cette population. Ainsi, en 2004, plus de la moitié (57%) des personnes illettrées est en emplois. Les taux d'illettrismes en fonction de l'âge et de la situation diffèrent (voir tableaux)

Tendance émergente 1 : Intégration accrue, mais restant faible et difficile, des apprenants en situation de handicap ou présentant des problèmes de santé

Depuis 2005 et la promulgation de la loi sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » quelques tendances de scolarisation des enfants peuvent être dégagées.

Dès l'âge de 3 ans, si la famille en fait la demande, les enfants handicapés peuvent être scolarisés à l'école maternelle et chaque école doit accueillir les enfants relevant de son secteur de recrutement. Pour répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés, un projet personnalisé de scolarisation organise la scolarité de l'élève, assorti des mesures d'accompagnement décidées par la Commission des droits et de l'autonomie (C.D.A.). La scolarisation peut être individuelle ou collective, en milieu ordinaire ou en établissement médico-social. C'est 197 000 élèves handicapés qui ont été scolarisés en milieu ordinaire à la rentrée 2010 (ils étaient 155 000 en 2006). Toutefois, les difficultés de scolarisation perdurent puisque chaque année, il semble que plusieurs centaines d'enfants ne peuvent faire leur entrée à l'école faute de personnel suffisant pour les accompagner (270 000 enfants handicapés environ).

Les centres scolaires implantés dans les services pédiatriques assurent la scolarisation des enfants hospitalisés (surtout au niveau de l'école élémentaire). Cette scolarisation a pour but de maintenir les acquis scolaires et est aussi très importante pour l'équilibre psychologique des enfants hospitalisés. L'enseignement secondaire passe essentiellement par le milieu associatif qui assure un enseignement gratuit durant les périodes de soins. Si la santé de l'enfant ne lui permet pas de fréquenter de manière durable un établissement scolaire ordinaire ou spécialisé, il peut aussi recevoir une formation par le biais du Centre national d'enseignement à distance (CNED ; envoi de cours et correction ; campus électronique).

Une fois adulte, des tendances similaires se retrouvent dans le champ de l'insertion professionnelle et de la formation⁹ :

Même si on relève une légère amélioration de l'emploi des personnes en situations de handicap, les efforts réalisés pour intégrer ces personnes aux formations en milieu ordinaire restent réduits. Il semble qu'une sélection s'opère au sein de cette population : les personnes les plus proches de l'emploi seraient privilégiées au dépend de celles nécessitant des adaptations plus profondes de la formation ou des conditions de travail.

On relève également une évolution des caractéristiques de la population reconnue comme étant en situation de handicap ce qui souligne les effets de la dégradation des conditions de travail : entre Juin 2005 et juin 2006, parmi les 330.000 nouvelles demandes d'allocations aux adultes handicapés, 2/3 émanaient de personnes qui ont déjà eu un parcours professionnel (ces données sont à relier aux inaptitudes professionnelles et les maladies professionnelles). L'OCDE constate une augmentation des personnes atteintes de troubles mentaux parmi les personnes qui entrent dans les régimes d'invalidité, ce qui peut constituer un « défi important ». Les auteurs rapprochent ces données des exigences du travail qui conduisent à des pathologies associées au stress.

Plus récemment, des chercheurs ont commencé à travailler sur les liens entre apprentissage et santé¹⁰. Leurs travaux convergent vers l'idée que les occasions d'apprendre participent au bien-être au travail,

⁹Amrous, (2009)

Busnel et al., (2009)

OCDE (2009)

Vézina et col., (2006)

Volkoff et Bardot, (2004)

¹⁰ Molinié, (2005)

et plus largement à la santé. La formation professionnelle, en tant que cadre des apprentissages, est donc un levier important de développement des salariés, de performance des entreprises et de maintien en santé dans l'emploi.

Tendance émergente 2 : Reconnaissance de la diversité des expériences tout au long de la vie

L'individu acquiert un certain nombre de connaissances et de compétences non seulement dans son environnement académique (école, lycée, université, etc.), mais aussi dans son environnement professionnel (entreprise ou centre de formation professionnel), culturel (musées, voyages, etc.), familial et social (domicile, amis, associations, réseaux sociaux, etc.). La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE, 2002) est un dispositif qui reconnaît la diversité des situations d'apprentissage et le poids des expériences en permettant d'obtenir tout ou partie d'une certification (diplôme, titre à finalité professionnelle ou certificat de qualification professionnelle) sur la base d'une expérience professionnelle, bénévole ou volontaire.

Même s'il se développe à un rythme accéléré, ce dispositif reste pour l'instant marginal en regard des autres modes d'accès à la formation, mais aussi de la population potentiellement concernée. Ainsi en 2006, 26 000 titres et diplômes ont été certifiés par cette voie (contre 10 700 en 2003), alors que l'objectif affiché par le plan de développement gouvernemental était de 60 000 et que la VAE serait susceptible de concerner 6 millions de bénéficiaires potentiels¹¹. Les personnes concernées sont prioritairement des gens d'âge moyen, alors qu'après 50 ans les démarches sont rares.

De même, les politiques incitatives, nationale (Loi sur la formation professionnelle) et européenne (traité de Lisbonne), valorisent la « formation tout au long de la vie » et font une obligation l'apprentissage à tout âge. Toutefois, les différents acteurs concernés par les questions d'apprentissages professionnels (employeurs, orienteurs, formateurs, salariés eux-mêmes) doutent toujours du bien fondé de former les plus âgés¹² en pointant leurs difficultés supposées d'adaptation au changements, d'utilisation des nouvelles technologies, leur appétence à apprendre, etc. et d'une manière générale, rien n'est pensé pour une éventuelle adaptation des formations à un public vieillissant. Quelques travaux soulignent toutefois que rôle de l'expérience professionnelle est ici centrale et conditionne en partie les difficultés et facilités rencontrées dans les apprentissages ; invitant à repérer la diversité des modes d'apprentissage et à comprendre comment l'expérience joue.

5. Prospective de la variable

L'évolution des populations à horizon 2030 est relativement bien bordée par les analyses démographiques concordantes ; le vieillissement démographique ne devrait donc pas être démenti. En revanche, trois incertitudes nous semblent importantes à signaler ici.

Incertitude majeure 1 : Evolution des contours de « la population apprenante »

Depuis les deux dernières décennies, nous assistons à un élargissement de la population à laquelle on accorde un droit aux apprentissages (les enfants et adultes en situation de handicap, les immigrés, les femmes reprenant une activité professionnelle après une période de retrait du monde du travail, les actifs âgés, les enfants ou adultes ayant des troubles cognitifs ...). Cette tendance à l'élargissement de la palette des modèles de l'apprenant, que cette ouverture induit, va-t-elle se poursuivre dans les 20 prochaines années, se stabiliser ou bien va-t-on assister à un retour à des populations traditionnellement éduquées et formées ?

Incertitude majeure 3 : Degré de développement et effets des différents dispositifs favorisant l'accès à l'éducation et à la formation de différentes populations, notamment spécifiques

Dans le contexte d'allongement de la vie professionnelle et de mise en place d'accords seniors visant à maintenir en emploi les plus anciens, y aura-t-il modification du mode de management des connaissances et des salariés visant à faire toute leur place aux plus âgés ? Il y a là un enjeu majeur

¹¹ Besson, E. (2008). Valoriser l'acquis de l'expérience : Une évaluation du dispositif de VAE. *Rapport public. Secrétariat d'Etat à la prospective, à l'évaluation des politiques publiques et au développement de l'économie numérique*. La Documentation Française.

¹² Gaudart et Delgoulet (2005) (Lainé, 2002)

pour l'employabilité des seniors dans les années futures : moins ils seront associés aux changements dans le cadre de processus d'apprentissage continu, moins ils seront et se sentiront en mesure de s'inscrire dans le changement. Se former deviendrait alors un moyen de rester en activité, plus qu'une opportunité de promotion sociale et professionnelle.

6. Hypothèses

Cette variable s'organise autour de deux axes majeurs : a) le degré de reconnaissance de la diversité des population apprenantes ; b) le niveau de spécialisation des systèmes éducatifs ou de formation [\[A12\]](#)

De ces deux axes, nous retenons 3 hypothèses contrastées :

H1 : Reconnaissance de la diversité des populations apprenantes et intégration de celles-ci aux dispositifs « ordinaires » d'éducation et de formation.

Il n'y a pas ici de volonté particulière de spécialisation au niveau des systèmes, ce qui laisse aux acteurs de terrain la responsabilité, le devoir de prendre en charge la diversité des populations ; ce serait une forme de continuité de la situation actuelle dans l'accueil des enfants handicapés à l'école.

H2 : Spécialisation des systèmes de formation/ éducation en fonction de critères liés à la prise en compte de la diversité de la population

Cette hypothèse peut mener à une segmentation plus ou moins forte des offres éducatives et de formation en fonction des populations cibles, voire à des formes de ségrégation entre populations ; par exemple avec un retour à des écoles de filles et des écoles de garçons (selon l'argument que les filles ont de meilleurs résultats que les garçons et que celles-ci sont pour ainsi dire « freinées » dans leur développement).

H3 : Réduction, disparition de la reconnaissance de la diversité dans les populations « apprenantes » accompagnée d'une offre d'éducation/formation unique

L'offre de formation et d'éducation est réduite, peu adaptable, standardisée mais produite pour une masse d'apprenants « tout venants ». La diversité et les spécificités d'apprentissage de telle ou telle population sont ignorées, voire niées. Apprend qui peut se conformer au modèle quasi unique d'apprentissage ; une version renforcée du « collègue unique » ?

7. Les variables liées

Variable contextuelles- E1 : Population et territoire, E2 : Evolution des métiers, E3 : Formes organisationnelles, Conditions de travail et d'emploi

Variable B - B3 : évolution des modalités et des parcours d'éducation et formation

Variable C : ressources – C2 : Métiers de formateur et d'enseignant, C3 : Modèles et ingénierie pédagogique, C4 : Equipements et usages des TICE, C5 : Évolution des technologies et des capacités offertes : immersion, jeux, mobiles, réseaux sociaux

Responsable de la fiche : Catherine Delgoulet

Avec la contribution de Jean-Marie Burkhardt, Franck Ganier, Dominique Cau-Bareille, Christine Vidal-Gomel

B3 : Niveaux de formation et niveaux de qualification

Définition de la variable

La variable B3 traite des évolutions des niveaux de formation et des niveaux de qualification caractérisant la population active et l'offre en France. Le niveau de formation initiale est déterminé par l'obtention d'un diplôme reconnu par l'État français. Classiquement on distingue les personnes sans diplôme, de celles ayant obtenu un CAP-BEP, Bac, Bac+2 et plus.

Le niveau de qualification suit étroitement la catégorisation des diplômes, mais sert à classer le niveau requis pour tenir un emploi ou accéder à une formation professionnelle (Niveau 5 à 1).

Indicateurs pertinents de la variable

- Taux de diplômés par diplôme.
- Evolution des effectifs par niveaux de qualifications dans les différentes sous-populations actives
- Durée médiane des formations requises pour l'accès aux différents niveaux de qualifications

Acteurs concernés par la variable

- L'État qui évalue, certifie la qualité des diplômes.
- Les autres organismes de certifications qui attestent de la qualité des formations délivrées
- L'éducation nationale et les organismes agréés privés qui délivrent les diplômes.
- Les institutions publiques et privées de l'enseignement supérieur
- Les branches professionnelles et les entreprises qui définissent les niveaux de qualification requis.

Rétrospective de la variable

Tendance Lourde 1 : Une augmentation du niveau initiale de formation des arrivants sur le marché du travail, fortement encouragée par les pouvoirs publics

De nombreux rapports, enquêtes statistiques ont été produits sur ces questions d'évolutions des emplois, de besoins d'éducation, de formation et d'adaptation de la main d'œuvre à l'emploi. On en conclut en général à la nécessaire augmentation du niveau de formation au niveau de la population active, d'où le projet, par exemple, de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat (années 80), 50% d'une classe d'âge au niveau bac +3 (en 2004) ou encore la réforme des réglementations de la Formation Continue en 2004 (DIF).

Depuis 30 ans¹³, la durée des études en France a très largement augmentée en moyenne, et le niveau de formation initial a atteint un seuil depuis le milieu des années 90 où 38% d'une classe d'âge sont diplômés de l'enseignement supérieur chaque année.

D'après l'OCDE, l'espérance de scolarisation d'un enfant de 5 ans est la plus élevée en Australie, Belgique et Islande (20 ans en 2008) et la plus basse en Turquie, au Luxembourg et au Mexique (entre 13,5 ans et 14,5 en 2008) ; la France se situant à 16,6 ans à la même date. Les plus faibles espérance de scolarisation s'expliqueraient par une proportion plus grande d'enseignement à temps partiel.¹⁴

Cette tendance générale ne doit pas masquer l'existence de fortes disparités en France qui peuvent

¹³Durier, S., Poulet-Coulibando, P. (2004). Formation initiale, orientation et diplômes de 1985 à 2002. *Economie et Statistique*, 378-379, 15-33.

¹⁴Sauvageot et Dalsheimer (2008)

peser lourd dans les façons de penser la formation tout au long de la vie. En 2009¹⁵ :

- 25% des adultes en âge de travailler n'ont pas de diplôme ou seulement le BEPC ; ils sont donc sortis du système scolaire pour la plupart en situation grave d'échec et maîtrisent pour certains très mal les « outils cognitifs de base » (lire, écrire, compter)¹⁶ ;
- 51% des femmes entrées dans la vie active depuis moins de 6 ans ont un diplôme de l'enseignement supérieur contre 37% de garçons ;
- les disparités de générations perdurent, même si celles-ci sont moins marquées qu'auparavant (33,8% des personnes de 25 à 49 ans sont diplômées du supérieur alors que seulement 18,7% des 50 et 64 ans le sont ; à l'inverse 15% des 25 à 49 ans n'ont pas de diplômes, et 33,4% des 50 et 64 ans) ;
- contrairement aux représentations générales véhiculées, 43% des immigrés ont un niveau de scolarisation supérieur ou égal à un diplôme de niveau Bac +2 (19,8% des non immigrés).

On note qu'il est possible que cette tendance se ralentisse, voire s'inverse, dans les années qui viennent. Aux Etats-Unis, par exemple, les données récentes montrent que pour la première fois une génération entrante se caractérise par un niveau moyen de formation moins élevé que celui de leurs parents¹⁷.

Tendance lourde 2 : Augmentation du niveau de qualification

L'entrée dans la vie active est plus tardive en moyenne qu'auparavant ; elle se fait donc à des niveaux de qualification respectivement plus élevés.

Un niveau de qualification élevé facilite l'insertion professionnelle, mais à niveau de qualification identique, les femmes ont davantage de difficultés à trouver un emploi que les hommes.

Tendance lourde 3 : Une segmentation des emplois dans les organisations très rationalisées

Dans les organisations très rationalisées¹⁸, le marché des emplois est segmenté entre d'un côté des emplois de bas niveau de qualification, de courte durée (CDD ou intérim) et à temps partiel, aux tâches considérées comme ne supposant pas de temps d'apprentissage (emplois d'intérimaires supposés expérimentés) ou relevant de compétences « naturelles » (emplois des femmes dans le secteur de l'entretien) ; d'un autre côté des emplois très qualifiés, stables, dont le recrutement se fait en interne par promotion (reconnaissance de l'expérience professionnelle acquise) ou en externe auprès des jeunes hautement diplômés, voire surdiplômés¹⁹.

Tendance lourde 4 : des compétences hybrides techniques et relationnelles, diversifiées et évolutives dans les organisations basées sur le modèle de la participation

Dans les organisations basées sur le modèle de la participation (groupes autonomes, cercles de qualité, management par projets...), la recherche de diversification de la production ou du service conduit à l'élargissement du panel des tâches à réaliser, de l'autonomie et des responsabilités de travailleurs. La main d'œuvre se doit alors d'être polyvalente, flexible, mobile, compétente pour s'adapter à la fluctuation des tâches, de l'organisation et de la production⁶. Les compétences recherchées à tous les niveaux de qualification sont donc multiples, relevant à la fois du technique et du relationnel. Ces compétences hybrides semblent aujourd'hui difficilement accessibles par une formation initiale et suppose la construction d'espace d'apprentissage dans la sphère du travail. La formation professionnelle vise alors à acquérir des compétences larges, si possibles transférables rapidement d'une situation à l'autre.

¹⁵Sources : Insee, enquête Emploi du 1^{er} au 4^{ème} trimestre 2009.

¹⁶Rose, J. (2009). La « non qualification ». Question de formation, d'emploi ou de travail ? *Net.Doc CEREP*, n°53.

¹⁷Habash, A. (2008). Counting on Graduation. An Agenda for State Leadership. Education trust, October.

¹⁸Chardon, O., & Estrade, M.-A. (2007). *Les métiers en 2015*. Rapport du groupe « prospective des métiers et des qualifications ». CAS – DARES. www.strategie.gouv.fr

¹⁹Fournié, D., & Guitton, C. (2008). Des emplois plus qualifiés, des générations plus diplômées : vers une modification des normes de qualification. *Bref – Céreq*, n°252.

Tendance émergente : individualisation de la formation, développement des processus d'autoformation

Trois éléments jouent conjointement sur les espaces et temps d'apprentissage. Tout d'abord, le développement des organisations du travail de type « organisation apprenante » ou « lean » nous met devant un paradoxe. Alors que ces organisations supposent des apprentissages en continu de travail, la montée de la dimension de service dans de nombreux secteurs professionnels (sous-traitance, externalisation, travail en réseau des entreprises), la diffusion des NTIC, l'automatisation et les innovations technologiques, mais aussi l'augmentation des contraintes temporelles conduisent à une contraction des temps non immédiatement productifs au détriment des espaces d'apprentissage. Les temps qui pourraient être consacrés à l'intégration des nouvelles recrues ou aux échanges collectifs sur les pratiques de métiers sont réduits²⁰, laissant chacun face à ses responsabilités, ses doutes et ses difficultés dans le travail au risque d'effets délétères sur la production, la santé ou la sécurité des personnes et des systèmes. A ceci s'ajoute en période de crise économique une raréfaction des espaces de formation formelle puisque les entreprises freinent leurs dépenses de formation dans ces moments économiquement difficiles²¹. Enfin, les réformes successives de la formation professionnelle en France conduisent à l'émergence de formes d'apprentissage faisant une part de plus en plus grande aux initiatives personnelles (CIF, mais surtout VAE, DIF ou l'alternance) et à la responsabilité des actifs (chômeurs ou salariés) face à leur développement des compétences (développement de la formation sur son temps personnel). On assiste donc ces dernières années à une individualisation de la formation et au développement de processus d'autoformation face au relatif désengagement des entreprises et des pouvoirs publics.

Prospective de la variable

Incertitude majeure 1 : Quel niveau de diplôme, pour quel niveau de qualification ?

L'allongement des études, qui semble marquer le pas depuis le début des années 2000, va-t-il reprendre ou bien est-ce que cette stagnation est le signe de l'amorce d'un mouvement inverse (comme aux États-Unis par exemple où pour la première fois depuis de nombreuses années, les générations les plus jeunes ont des niveaux de scolarisation en moyenne inférieurs à ceux de leurs parents, cf. tendance lourde 1) ?

Ces tendances vont-elles être encouragées par une augmentation du niveau nécessaire de qualification dans les métiers à 2030 (du fait de la réduction des emplois qui amènera à une surenchère de diplômes et une sur-qualification ou du fait de la complexification des savoirs et savoir-faire nécessaires justifiant un sursaut du niveau de qualification) ou bien seront-elles au contraire induites par un mouvement de segmentation du marché de l'emploi (entre emplois non qualifiés et qualifiés) laissant la part belle aux emplois non qualifiés dans le secteur tertiaire ?

Hypothèses

Hypothèse 1: Un niveau de formation initiale en augmentation (ou élevé) avec un niveau de qualification élevé

Hypothèse 2: Stagnation ou régression du niveau de formation initiale et renforcement des qualifications vers une FPC tout au long de la vie ?

Hypothèse 3: Affaiblissement du niveau de formation requis et du niveau de qualification sortie précoce de l'école et mise au travail des jeunes ?

Hypothèse 4: Niveau de formation initiale élevé et niveau de qualification requis faible

Les variables liées

B1 : Pilotage des systèmes

²⁰ Gaudart, C., Delgoulet, C., & Chassaing, K. (2008). La fidélisation de nouveaux dans une entreprise du BTP : Approche ergonomique des enjeux et des déterminants. *Activités*, 5(2) pp. 2-24. <http://www.activites.org/v5n2/v5n2.pdf>
Zara-Meyla, V., & Cau-Bareille, D. (2007). La transmission de la gestion des risques : le fruit d'une interaction singulière dans les interstices de l'activité de travail. *Journée IMDR*, juin.

²¹ Checcaglini, A., Marion-Vernous, I., Gauthier, C., Rousset, P. (2009). Les entreprises forment moins quand la conjoncture se dégrade. *Bref – Céreq*, n°267.

E3 : Formes organisationnelles, conditions d'emploi et de travail

Catherine Delgoulet
Contributeurs Jean-Marie Burkhardt

B4 : Modalités et parcours de formation/scolarisation

1. Définition de la variable

En France, ces dix dernières années ont vu le développement de l'alternance s'appuyant sur des apprentissages de type scolaire et des apprentissages par l'expérience du travail sur des temps de plus en plus importants. La juxtaposition de temps scolaires et de temps de travail pose le problème de la mise en rapport d'apprentissages a priori d'ordres différents et de la cohérence des contenus de ces apprentissages à l'échelle d'un curriculum. Certains programmes sont actualisés avec des méthodes de transposition de situations de travail considérées comme représentatives de champs professionnels dans le milieu scolaire. Ces méthodes, qui font l'objet de discussions et de réformes au niveau européen (Fischer et Bauer, 2007 ; Prot et al. 2009), sont fondées sur des présupposés souvent implicites concernant les étapes de développement des compétences et sur les mobilisations de connaissances académiques en situation. Aussi se pose la question de l'évolution de la place des entreprises dans le cursus des élèves et des articulations entre situations scolaires et situations de travail.

De la même manière, un certain nombre d'organismes privés spécialisés dans le soutien ou l'accompagnement scolaire sont de plus en plus présents dans le paysage para-scolaire, que ce soit dans la formation générale des élèves à tous les niveaux de la scolarité obligatoire ou dans l'aide à la préparation à des examens ou concours spécifiques (classes prépa, médecine, professorat, etc.). On peut légitimement s'interroger sur l'évolution de la place de ces organismes dans l'avenir et sur leur articulation future avec les formations institutionnelles publiques et non payantes. Ainsi se dirige-t-on vers le modèle coréen de préparation des jeunes enfants à l'entrée à l'école élémentaire ? (Cho et al., 2008).

Les données issues de l'étude PISA 2009 soulignent les bénéfices d'une scolarisation précoces des enfants maintenant répandue dans de nombreux pays de l'OCDE. En Belgique, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon et aux Pays-Bas, l'enseignement préprimaire est quasi universel, avec plus de 90 % des élèves déclarant avoir fréquenté un établissement préprimaire pendant plus d'un an²².

Par contre, en Corée le projet de l'éducation gratuite en école maternelle est en cours et le taux de scolarisation en école maternelle ne dépasse pas 35 % pour toutes les tranches d'âge. C'est donc la famille qui, pour la majeure partie, assure l'éducation des enfants, en particulier les mères qui leur enseignent avec des outils pédagogiques récupérés le plus souvent sur Internet où existent de nombreux forums de discussion sur le sujet. Une pratique récente est le recours aux *edu-sitters* qui se déclinent en de nombreuses spécialités: *play-sitter*, *english-sitter*, *book-sitter*, *maths-sitter*, *arts-sitter*, etc. Dans leur majorité, les *edu-sitters* sont diplômés en éducation des jeunes enfants. Ils dépendent d'entreprises privées, reçoivent une formation et ont des programmes éducatifs systématiques (activités artistiques, jeux de rôles, contes pour enfants, etc.). Les parents choisissent librement leurs *edu-sitters*, les horaires, etc. Ce système est accueilli très favorablement par les mères coréennes, y compris les femmes au foyer (SBS, 2006). A l'heure où certains s'interrogent sur la nécessité de maintenir les écoles maternelles en France (Dazay, 2008), cet exemple pose plus globalement la question de la privatisation et de l'individualisation des interventions éducatives.

Enfin le dernier point visé par cette variable est l'organisation du temps à des échelles plus ou moins longues, de la scolarité obligatoire, de l'organisation de l'année et de la semaine. Cette question a été largement traitée dans le domaine de la recherche sur les politiques scolaires (Lelièvre, 2002). Ces questions des rythmes et de l'organisation du temps scolaire font depuis longtemps l'objet de débats, et de polémiques, avec la considération de deux paramètres importants, leur périodisation et leur durée. Question très actuelle et pour laquelle aucune réponse satisfaisante ne semble avoir été donnée, puisqu'en 2010/2011 se tient en France la Conférence sur les rythmes scolaires (<http://www.rythmes-scolaires.fr/conference>). Mais cette organisation du temps scolaire c'est aussi la question de l'articulation entre les différents temps de la scolarité obligatoire, de l'entrée à l'école maternelle

²² L'accès à l'enseignement pré-primaire permet-il d'améliorer les résultats scolaires ? PISA à la Loupe 2011/1 (février) – OCDE 2011

jusqu'au supérieur.

2. Indicateurs pertinents de la variable

La variable « modalités et des parcours de formation et de scolarisation » évolue selon trois indicateurs que sont l'organisation et le découpage temporel des formations, le type d'institution impliqué dans ces formations et l'adaptation de ces formations au profil des publics apprenant.

Indicateur 1 : le découpage des cycles d'enseignement aux niveaux du primaire, secondaire et universitaire ; l'organisation du temps scolaire, de la journée à l'année ;

Indicateur 2 : le rôle et la place des acteurs qui gravitent autour de l'école ; l'alternance de la formation délivrée par les établissements d'enseignement et l'entreprise ; la relation public/privé ;

Indicateur 3 : le degré d'individualisation et de personnalisation des formations délivrées et des solutions proposées.

3. Acteurs concernés par la variable

Les décideurs politiques, les collectivités territoriales (communes, départements, régions)

Les établissements publics du supérieurs (université, écoles d'ingénieurs, etc.)

Les instituts privées de formation, d'accompagnement et de soutien scolaire

Les entreprises

Les parents d'élèves et les associations qui les représentent

4. Rétrospective de la variable

Tendance Lourde 1: Le recours systématique, pour une partie privilégiée de la population, à des compléments de formation pour leurs enfants et ce, aux différents niveaux de leur cursus, via des organismes privés et à des moments clés de leur scolarité : entrée en lycée, en classe prépa, préparation de concours, etc.

Tendance Lourde 2: Le maintien d'une hiérarchie forte entre formations dites d'excellence (grands lycées des centres ville, classe prépa, écoles d'ingénieurs) et formations moins élitistes (université notamment), avec une vision dégradée de l'enseignement professionnel (CAP, BEP).

Tendance Lourde 3: Une organisation du temps scolaire rigide et qui évolue peu dans sa conception : un faible nombre de jours travaillés (un des plus faibles d'Europe) pour un nombre d'heures de cours important, conduisant à des journées de travail chargées, dès l'école primaire. Un cloisonnement entre les différents niveaux du cursus scolaire, ainsi qu'au sein de ces cursus.

Tendance Lourde 4: Un enseignement obligatoire de masse, peu individualisé et censé convenir au plus grand nombre (cf. collège unique), dispensé par des établissements publics ou privés sous contrat, tenus par des programmes nationaux.

Tendance Émergente 1:

Tendance Émergente 2:

5. Prospective de la variable

Incertitude Majeure 1: L'évolution de la place des organismes privés dans le parcours scolaire des élèves.

Incertitude Majeure 2: L'évolution de la place et du poids des entreprises dans le cursus scolaire.

Incertitude Majeure 3: L'évolution de l'organisation du temps scolaire et de son articulation avec le temps hors scolaire, ce qui pose la question de la prise en charge des élèves (modalités, coûts, etc.)

Incertitude Majeure 4: L'évolution de l'organisation du cursus scolaire et du positionnement des paliers de transition entre les différents degrés : du primaire au secondaire, du secondaire au supérieur

6. Hypothèses

Hypothèse 1: Vers une libéralisation de l'éducation

On assiste ici à une montée en puissance de la place des organismes privés dans la formation et l'éducation en France, que ce soit pour occuper une position centrale (e.g. universités privées) ou périphérique (e.g. instituts de préparation aux examens, de soutien scolaire, etc.). Ce scénario suppose un désengagement de l'Etat qui cède son monopole en matière d'enseignement. A l'image du modèle anglo-saxon, cette libéralisation conduit à envisager le savoir comme un bien de consommation répondant au principe de l'offre et de la demande, à une augmentation des frais de scolarité (avec un système de bourses attribuée de manière systématique ou au mérite), un rapprochement établissements/entreprises, la délivrance de diplômes privés (plutôt que de diplômes d'état), etc.

Hypothèse 2: Vers un assouplissement de l'« Ecole traditionnelle » (programmes, organisation, modalités d'enseignement et d'apprentissage) piloté par l'Etat

Maintien du rôle de l'Etat dans ses missions d'enseignement ; place des organismes privés demeurant relativement périphériques (en accompagnement) ; rôle plus important donné aux entreprises, associations, collectivités locales, familles dans l'éducation, s'accompagnant d'une réorganisation du temps scolaire ; assouplissement de l'organisation par discipline et par niveaux (pédagogie de projet).

7. Les variables liées

Par rapport aux variables internes et externes, et thèmes développés dans le cadre de la réflexion prospective, la variable « Modalités et des parcours de formation et de scolarisation » se situe comme suit.

Les variables liées sont :

- Internes : B1, B2 et B6 / tous les C
- Externes : démographie

Responsable de la fiche : François-Xavier Bernard

Contributeurs : J-M Burkhardt

B5 : Institutions de formation et responsabilité dans l'apprentissage

1. Définition de la variable

On trouve classiquement en France, pays où la plupart des formations sont contrôlées par l'Etat, des tensions localement fortes entre :

- enseignement libre et enseignement privé (dont une grande partie en France est sous contrat avec l'État).
- école et musées ou associations (sportives, artistiques, scientifiques, etc.)
- universités et grandes écoles (et autres écoles spécialisées)
- formation en entreprise et formation par des acteurs associatifs ou publics
- ...

Les situations varient en fonction des niveaux d'enseignement.

L'enseignement obligatoire garde une spécificité, notamment du fait que les élèves sont mineurs et qu'il y a une obligation d'instruction. Notons que si les parents peuvent choisir le mode d'instruction de leurs enfants, deux situations légales sont distinguées : la scolarisation à distance (via le Cned en section d'accès réglementé, ou des cours par correspondances privés reconnus par l'État) et l'« instruction en famille » (IEF) qui regroupe les autres cas²³. Dans ce cas, ils doivent effectuer une déclaration annuelle et des enquêtes sont souvent diligentées pour vérifier les conditions de prise en charge de l'instruction.

Depuis une vingtaine d'années, dans l'enseignement supérieur, on constate l'émergence d'institutions de formation à distance s'adressant à un nombre très important (et croissant) d'étudiants. D'un autre côté, surtout concernant l'enseignement supérieur, de grandes universités passent des accords pour créer des sortes de succursales. La notion de franchise est également en train de progresser. Ainsi, de grosses universités prennent une sorte de leadership au niveau mondial. Mais il est difficile de savoir si ce phénomène est durable ou si, après quelques années, des établissements prendront le relais. On trouve des formations à distance (formation initiale et formation continue) avec un énorme public en Inde et en Chine, à côté de gros opérateurs comme l'université de Phoenix ou l'Open University.

Dans les pays anglo-saxons, on trouve souvent des agences qui ont la charge d'accréditer les formations et les institutions de formation. Des entreprises proposent des formations spécifiques avec des certifications (par exemple en informatique, Cisco, Microsoft...).

Dans notre pays, l'accréditation est donnée le plus souvent par l'État qui est garant des diplômes. Une agence (AERES) a été créée récemment pour assurer l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, mais l'État garde le contrôle des habilitations. Des certifications spécifiques sont également requises pour les concours de recrutement d'enseignants (langues vivantes, TIC) et ces formes de certification externe suivent les approches de validation par compétences, préfigurant peut-être une multiplication de telles certifications. Ainsi, les *tiers de confiance* et les organismes de certification et d'évaluation des établissements se développent.

S'agissant de formation continue, les entreprises françaises s'impliquent de façon importante dans la formation de leurs salariés. On constate toutefois des disparités en fonction de leur taille. L'offre de formation continue est cloisonnée et plusieurs types de configurations peuvent être identifiés. De plus, une partie de la formation continue est externalisée, étant dispensée par des entreprises spécialisées en ingénierie de la formation.

2. Indicateurs pertinents de la variable

- Nombres d'institutions de formation certifiées à caractère privé dans les différents domaines d'emploi.

²³ http://fr.wikipedia.org/wiki/Instruction_%C3%A0_la_maison

- émergence d'organismes de certification de dispositifs de formation.

3. Acteurs concernés par la variable

- Décideurs politiques aux niveaux national et locaux
- Entrepreneurs de formation.

4. Rétrospective de la variable

Tendance lourde 1 : développement, au sein des établissements existants, de formes *d'enseignement à distance*, parfois avec un très grand nombre d'étudiants

Tendance lourde 2 : *approches de certification découplée de la formation, accentuée par les approches par compétences ou les validations des acquis de l'expérience*

Tendance émergente : *marché très ouvert via internet pour compléter des offres publiques ou privées, les institutions peuvent relayer des offres externes afin de personnaliser la formation ou de répondre à des besoins très spécifiques.*

5. Prospective de la variable

Incertitude majeure 1 : *marché ou financement par des institutions publiques*

Ecoles : multiples offres privées en parallèle de l'offre publique.

Incertitude majeure 2 : *évolution de l'enseignement supérieur, grandes écoles, Université, Universités à « deux vitesses »?*

Quel avenir pour le modèle des grandes écoles en France ? Va-t-on vers des universités avec de la recherche et d'autres centrés sur le niveau L.

Il semble que la formation des professionnels de santé (médecins, infirmières, paramédical) va être bouleversé dans les dix prochaines années.

6. Hypothèses

Hypothèse 1 : *remplacement progressif du secteur public d'éducation et de formation initiale par le secteur privé*

Hypothèse 2 : *Importance voire prépondérance de nouveaux acteurs institutionnels : musées, et institutions culturelles associations, communautés professionnelles ou confessionnelles ou culturelles*

Hypothèse 3 : *Développement d'institutions de formation faisant l'objet d'accréditations a posteriori et concurrençant le secteur public dans les segments les plus rentable : réussite des élèves, enseignement de savoirs professionnels bien identifiés...*

Responsable fiche : Eric Bruillard

B6 : Modes de structuration et de légitimation des connaissances

1. Définition de la variable

Examiner les modes de légitimation des connaissances soulève la question de l'évolution et des transformations des curricula dans leur forme et leur contenu : conception, mise en œuvre et développement des savoirs ; modalités de transmission du point de vue des instruments utilisés et des modes d'intervention des éducateurs mobilisés (enseignants, médiateurs, etc.).

Quelle définition des programmes scolaires, en terme de connaissances et de compétences à acquérir et à développer, compte tenu notamment des mouvements sociotechniques, économiques mais aussi idéologiques et politiques actuels et à venir. Quelles évolutions et/ou mutations possibles des disciplines scolaires dans l'enseignement général et technologique.

Question également de la conception des ressources pour l'éducation et la formation (manuels scolaires et parascolaires, sites webs, learning objects, programmes de télévision...).

2. Indicateurs pertinents de la variable

Indicateur 1 : Mondialisation

Diverses tensions dans les sélections de contenus, dans les curricula :

Unification/ Diversification

Global/local

Convergences/divergences

Mises en oeuvre locales de réformes internationales (K. Anderson-Levitt, *Anthropologies of Education : A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, 2011, Berghahn Books)

Apport éducation comparée pour compréhension mondialisation éducative (R. Malet, *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, 2009, de Boeck Universités).

Indicateur 2 : Politiques éducatives, politiques curriculaires

Élaboration curriculaire, choix et sélection de contenus. Place de l'Etat, d'un débat démocratique, de commanditaires publics ou privés, d'entreprises, etc., dans cette élaboration. Politisation ressuscitée dans le cadre d'une société internationale parfois néo-souverainiste, mondialisation idéalisée d'un curriculum favorisant l'éducation de l'humanité (audition RF Gauthier).

Place des recherches en éducation dans aide à la décision politique (Know&Pol).

Importance des questions budgétaires, développement d'un marché de l'éducation et de la formation.

Indicateur 3 : Développement de nouveaux contenus dans les curricula

Santé et sécurité : Au travail (conseil, formation continue, entretien R. Ouaknine), éducation santé et sécurité dans les curricula.

Selon tension responsabiliser/déresponsabiliser. Par exemple, développement d'aspects juridiques dans les curricula de formation, en lien avec le développement d'une responsabilité individuelle et professionnelle (entretien R. Ouaknine).

Indicateur 4 : Exigences de « output »

Exigences de qualité et d'efficacité.

Développement d'outils d'évaluation et de régulation, pilotage par les résultats.

(Dossier VST INRP n°53 avril 2010 : Contenus et programmes scolaires: Comment lire les réformes curriculaires ?

(Yearbook CIDREE 2010: Beyond Lisbon 2010 : perspectives from research and development for

education policy in Europe).

Indicateur 5 : Multiplicité des dispositifs d'enseignement et de formation

Remise en cause d'une partie de « forme scolaire » (regroupement en classe, dans établissement scolaire, responsabilité d'un enseignant sur un créneau horaire, emploi du temps identique annuel et hebdomadaire, disciplines scolaires...).

Multiplication de dispositifs (présentiel, distance, alternance..) avec développement de supports informatiques d'apprentissage pour activité individuelle et en autonomie et activités collaboratives à distance.

Limites de l'e-learning (difficultés de gestion tutorat en ligne).

Indicateur 6 : Fonctions et rôles des enseignants, médiateurs, formateurs

Co-producteurs de curricula locaux, gestionnaires de projets.

Interlocuteurs avec des commanditaires (publics et privés).

Référentiel européen (voire international) de compétences du métier.

Technicité de médiation, de communication, d'outils de supports et de dispositifs d'apprentissage et d'évaluation

Travail avec mise en réseau, en partenariat, en communauté virtuelle avec d'autres enseignants (échanges de pratiques...) ou autres professionnels.

3. Acteurs concernés par la variable

Les décideurs politiques au niveau français et européen, les enseignants, les entreprises.

4. Rétrospective de la variable

Tendance Lourde 1: Des programmes nationaux visant l'acquisition d'un socle commun de connaissances chez les élèves

Tendance Lourde 2: Dans le contexte français, un découpage des contenus en disciplines, avec une hiérarchie au sein de celles-ci (ex. disciplines « reines » : maths, français qui sont également discriminantes pour un certain nombre d'examens et de concours).

Tendance Lourde 3: Une Ecole assez repliée sur elle-même (considérée comme un sanctuaire) assez formatée, avec peu d'ouvertures sur le monde extérieur.

Tendance Émergente 1: Début d'uniformisation des programmes à l'échelle européenne dans certaines disciplines (e.g. Le CLES Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, adossé au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)).

Tendance Émergente 2: transversalité de certains enseignements (e.g. classes européennes)

5. Prospective de la variable

Incertitude Majeure 1: Conception des programmes à l'échelle européenne (dans des disciplines scientifiques par exemple) ; instruments d'évaluation partagés avec des exigences énoncées au travers de certificats (certificat de langues, de sciences, de maths, etc.)

Incertitude Majeure 2: Évolution des modalités d'enseignements avec une ouverture vers les acteurs externes à l'école (associations, professionnels, musées, réseaux, etc.) ; place de l'enseignant moins centrale et davantage partagée.

6. Hypothèses

H1 : Maintien du pouvoir de l'état sur les contenus légitimes d'enseignement

H2 : Montée en puissance de la légitimation par des communautés de pratique (type wikipedia)

H3 Prépondérance d'opérateurs privés de diffusion de connaissances

7. Les variables liées

Par rapport aux variables internes et externes, et thèmes développés dans le cadre de la réflexion prospective, la variable « mode de légitimation des connaissances » se situe comme suit.

Les variables liées sont :

- Internes : B1, B2 et B4
- Externes : démographie, sciences dans la société

Responsables de la fiche : FXB avec la synthèse de Maryline Coquidé.