

Document N° 05

**L'ECOLE DE DEMAIN  
FORUM DE L'OCDE**

**Futuroscope, Poitiers, France**  
du 12 au 14 février 2003

---

**L'AVENIR DE L'ECOLE ET LA FORMATION  
TOUT AU LONG DE LA VIE**

**Regard sur quelques analyses de l'OCDE**

A partir d'une sélection de travaux récemment réalisés par l'OCDE, sont examinés ici les liens entre l'école et la formation tout au long de la vie, notamment dans l'optique des scénarios définis dans le cadre des activités sur l'Ecole de demain. Première version de l'une des études transversales destinées à former la composante analytique de ce projet, cet exposé permettra d'étayer les travaux de la séance du Forum consacrée à l'analyse des scénarios et aux indicateurs.

## 1. Introduction

Nous étudions ici la relation entre l'école et la formation tout au long de la vie en prenant appui sur une sélection de travaux récents de l'OCDE, puis nous considérons celle-ci dans l'optique des scénarios sur l'école que l'Organisation a définis<sup>1</sup>. Cet exposé constitue donc la première version de l'une des analyses transversales réalisées dans le cadre des activités sur l'Ecole de demain.

Dès les débuts du projet du CERI sur l'Ecole de demain, il a été décidé d'axer les efforts sur les dispositifs d'apprentissage offerts aux jeunes dans la plupart des pays de l'OCDE jusqu'à l'âge où ils sont susceptibles de quitter l'école. S'il a été choisi de porter tout particulièrement l'attention sur les jeunes, ce n'est nullement pour nier l'importance de la formation tout au long de la vie, mais pour faire ressortir le fait que les sociétés modernes créent des mécanismes très spécifiques pour assurer l'éducation des jeunes, par comparaison avec ce qu'il en est pour les adultes, notamment en donnant à celle-ci un caractère obligatoire. Le but était aussi d'éviter de donner trop d'extension à l'étude. Il ne s'agit pas toutefois d'opposer l'école et la formation tout au long de la vie, mais plutôt, tâche fort délicate, de comprendre comment elles sont reliées l'une à l'autre. Ce lien peut être appréhendé sous plusieurs angles et soulever ainsi différentes questions, comme le montre la section suivante.

## 2. Les diverses façons d'appréhender la relation entre l'école et la formation tout au long de la vie

Les études réalisées au niveau international sur l'éducation ont sérieusement démontré que, dans tous les pays, la façon dont s'effectuent les débuts à l'école et à l'université a généralement des répercussions profondes et durables sur le parcours scolaire ultérieur. Mais il ne suffit pas de constater l'existence de cette corrélation pour savoir dans quelle mesure l'école, dans quelque pays que ce soit, assure une préparation propre à permettre à tous ou à la plupart de se remettre plus tard à apprendre, c'est-à-dire pour connaître la qualité de l'expérience d'apprentissage ou comprendre le pourquoi de cette corrélation. Il ne suffit pas de noter que tout système de formation tout au long de la vie est fortement influencé par ce qui se passe à l'école pour saisir la nature de cette influence et déterminer si elle est bénéfique ou non à l'ensemble de la démarche qu'incarne ce système. Il demeure donc nécessaire de cerner très précisément le rôle que l'école joue effectivement et pourrait jouer du point de vue de la formation tout au long de la vie. Nous examinerons ici les aspects des liens entre l'une et l'autre que les travaux de l'OCDE ont permis d'éclairer, en nous penchant sur les grandes questions qui suivent :

- ◆ La concentration de la formation sur la première partie de la vie — phénomène que la formation continue était destinée à contrebalancer lorsqu'elle a été conçue il y a une trentaine d'années — s'est-elle renforcée ou, au contraire, amoindrie ? A partir des statistiques de l'OCDE, les liens entre l'école et la formation tout au long de la vie sont examinés dans ce cas sous l'angle de *la répartition organisée des possibilités de formation sur l'ensemble de l'existence et de leur contribution à « l'allongement de l'adolescence »*.
- ◆ Dans quelle mesure les systèmes scolaires des pays de l'OCDE permettent-ils d'acquérir des compétences et aptitudes qui favorisent la poursuite de l'apprentissage actif ? Afin de répondre à cette question, nous nous appuyons sur les conclusions de l'enquête internationale récemment réalisée dans le cadre du Programme PISA auprès des jeunes de 15 ans. La relation entre l'école et la formation tout au long de la vie est examinée dans l'optique de *certaines aptitudes cognitives que l'école développe chez les jeunes et de la capacité d'intégration des systèmes*.
- ◆ Les jeunes sont-ils motivés par leur scolarité et que faire pour qu'ils le soient davantage ? Les résultats de l'enquête du PISA, ainsi que ceux d'une étude effectuée dans la série « Des innovations dans l'enseignement », sont mis à profit pour étudier la relation entre l'école et la formation tout au long de

la vie cette fois sous l'angle *des aptitudes non cognitives que possèdent les jeunes, ainsi que des moyens de développer le goût d'apprendre, surtout chez les plus réfractaires.*

- ◆ Dans quelle mesure les écoles ont-elles adopté des modèles tenant compte de l'impératif de flexibilité de l'apprentissage et de diversité des programmes d'enseignement et des modes d'évaluation ? Les conclusions de deux projets de l'OCDE/CERI concernant respectivement la gestion des connaissances et les TIC à l'école sont exposées dans leurs grandes lignes. La relation entre l'école et la formation tout au long de la vie est considérée ici dans l'optique de *l'organisation de l'enseignement, de l'acquisition des connaissances et de l'évaluation.*

Cet exposé s'achève sur des considérations concernant l'avenir en s'intéressant notamment aux scénarios de l'OCDE sur l'école. Il examine la portée que peut avoir l'analyse effectuée pour le développement de la formation tout au long de la vie selon les différents scénarios.

### **3. La formation est-elle plus ou moins concentrée sur la première partie de la vie ?**

Le fait que les jeunes passent davantage de temps dans la formation initiale est généralement considéré comme positif, d'autant que ceux-ci sont de plus en plus nombreux à obtenir des diplômes. Les comparaisons entre pays portent non seulement sur le niveau des compétences, mesuré, par exemple, à l'aide d'instruments comme ceux du PISA, mais aussi sur les taux de poursuite des études et de diplômés parmi les jeunes, désormais perçus comme significatifs du progrès vers une société fondée sur le savoir et une culture de l'apprentissage. Mais ces comparaisons ne sont pas sans présenter des limites, loin s'en faut. Elles ne posent pas la question de savoir si l'éducation pourrait être organisée différemment, de façon à être plus active ou plus efficiente, que ce soit pendant la période qui va de l'enseignement préscolaire à l'âge de 16 ou 17 ans, ou plus tard tout au long de la vie adulte.

Il y a d'autres raisons d'être préoccupé par la durée toujours plus longue des études suivies dans le cadre de la formation initiale. Du point de vue social et culturel, cette évolution retarderait l'entrée dans la vie adulte, argument tout récemment cité dans le rapport intitulé « Quel avenir pour nos écoles ? » (OCDE, 2001a) qui parle à ce sujet de « l'allongement continu de l'adolescence ». Les jeunes doivent-ils être maintenus beaucoup plus longtemps à l'écart de l'activité professionnelle, de la vie familiale et des autres aspects du vécu propres à l'âge adulte, au risque de créer des tensions toujours plus fortes entre une maturité physique plus précoce et l'exercice plus tardif des responsabilités sociales ? Comment préserver l'envie d'apprendre chez un grand nombre de jeunes si la durée probable de la formation initiale augmente constamment ? La réalisation des objectifs mêmes de l'intégration scolaire et les efforts déployés pour développer le goût d'apprendre à tout âge pourraient être compromis par la prolongation constante de la formation dispensée au cours de la première partie de la vie, qui avait justement pour but de les promouvoir.

Les motifs économiques propres à susciter une remise en question de ce modèle pourraient se révéler encore plus utiles pour faire évoluer les conceptions dominantes. Le vieillissement de la population vient peser lourdement sur le budget public car il fait croître les dépenses de santé et de retraite. La progression du rapport de dépendance économique due au raccourcissement constant de la vie active qui tend à se concentrer de plus en plus sur le milieu de l'existence, ne saurait durer. Il y a autant de raisons de repenser le début de la période économiquement « active » que de reconsidérer la fin de cette période, aux environs de l'âge de la retraite.

Y a-t-il lieu de penser que cette réflexion nouvelle a été engagée ? Qu'est-il advenu du modèle consistant à concentrer la formation sur la première partie de la vie ? D'après les taux de scolarisation, il semble qu'il s'est en fait renforcé. Les études précédemment réalisées sur le passage de l'école à la vie active ont montré qu'entre 1990 et 1996, au niveau international, la durée moyenne de cette transition a

augmenté de près de deux ans (voir OCDE, 2000c). Dans un grand nombre de pays, plus de 90 pour cent du groupe d'âge concerné sont scolarisés pendant 12 années au moins, et plus longtemps dans certains. La période de scolarisation est de 13 ans au Danemark, en Espagne, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède (de l'âge de 6 ans à 18 ans en Suède, et de l'âge de 4 ans à 16 ans au Danemark, en Espagne et en Islande) ; elle est de 14 années au Japon et aux Pays-Bas (de l'âge de 4 ans à 17 ans) et passe à 15 années en Belgique et en France (de l'âge de 3 ans à 17 ans). Plus de trois quarts de la population âgée de 15 à 19 ans dans l'ensemble des pays de l'OCDE suivent actuellement des études, et dans sept pays (Allemagne, Belgique, France, Grèce, Norvège, Pays-Bas, Suède), plus de 85 % sont scolarisés. Même la proportion de personnes de 20 à 29 ans qui font des études est supérieure à 1 sur 5 dans l'ensemble des pays de l'OCDE (21.4 pour cent), et elle est d'un tiers ou plus en Finlande (37.9 pour cent) et en Suède (33.4 pour cent) (OCDE, 2002). Ces chiffres n'indiquent pas dans quelle mesure apparaissent chez les jeunes, durant la phase de transition de l'école vers la vie adulte, des comportements nouveaux consistant à associer les études, le travail et d'autres activités, et pour autant que cette évolution a lieu, jusqu'à quel point le modèle de la concentration de la formation sur la première partie de la vie s'en trouve modifié. Cependant, la redistribution des possibilités d'apprentissage serait plus marquée s'il y avait renversement de la tendance déjà ancienne à l'allongement de la durée de la formation initiale.

#### **4. Les aptitudes et compétences des jeunes âgés de 15 ans : aperçu des résultats du PISA dans l'optique de la formation tout au long de la vie**

L'OCDE a assuré la coordination d'une importante étude réalisée dans le cadre du Programme PISA en cours afin d'évaluer les connaissances et les compétences des jeunes âgés de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. L'exposé qui suit s'appuie sur une petite partie des principaux résultats qui ont été publiés dans le premier grand rapport relatif à cette étude (OCDE, 2001b). Ceux-ci nous renseignent sur la contribution que l'école peut apporter à la formation tout au long de la vie, les instruments de mesure utilisés ayant été expressément conçus pour évaluer les aptitudes intéressant la formation en cours et la formation plus avancée. Ils mettent l'accent sur la maîtrise des processus, la compréhension des concepts et l'aptitude à faire face à diverses situations dans chacun des domaines considérés (compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique). L'étude du PISA indique donc fort utilement dans quelle mesure les jeunes âgés de 15 ans possèdent les connaissances, aptitudes et compétences requises pour pouvoir apprendre durant toute leur existence, étant entendu qu'il existe des éléments importants pour la formation tout au long de la vie que cette étude ne mesure pas.

Les données et l'analyse les plus détaillées que présente le rapport sur PISA 2000 concernent la compréhension de l'écrit, domaine auquel nous nous intéressons ici. Celle-ci a été évaluée d'après l'aptitude à retrouver des informations, à interpréter des textes et à réfléchir sur leur contenu. Les capacités des adolescents ont été classées sur cinq niveaux. Le niveau 3 constitue un seuil critique, quoique élevé compte tenu des aptitudes qu'exigent la formation tout au long de la vie et la société fondée sur le savoir. La proportion de jeunes de 15 ans qui atteignent au moins ce niveau de compétence représente un indicateur essentiel qui montre dans quelle mesure ces adolescents ont acquis — à travers l'école et sous l'action de facteurs qui lui sont extérieurs — les capacités requises en matière de compréhension de l'écrit. Les résultats font apparaître des différences très importantes entre les pays (voir la figure 2.3 dans OCDE, 2001b). Ils révèlent aussi que, dans bien des pays, très nombreux sont ceux qui ne parviennent pas à ce minimum élevé. Même lorsque l'on prend le niveau 2 comme seuil, on constate que dans certains pays, un nombre non négligeable de jeunes de 15 ans se situent au-dessous.

Dans seulement 9 des pays examinés, deux tiers des jeunes âgés de 15 ans atteignent le minimum élevé que constitue le niveau 3 ; il s'agit de la Finlande, de la Corée, du Canada, du Japon, de l'Irlande, de la Nouvelle-Zélande, de l'Australie, du Royaume-Uni et de la Suède. Si l'on prend comme seuil la proportion selon laquelle 6 adolescents sur 10 possèdent au moins le niveau 3, plusieurs autres pays

viennent s'ajouter à ce groupe, suivis de près par ceux qui se situent à 58 ou 59 %. Les pays qui enregistrent un chiffre inférieur au seuil de 60 % sont le Danemark, la Suisse, l'Espagne, la République tchèque, l'Italie, l'Allemagne, la Pologne, la Hongrie, la Grèce, le Portugal, le Luxembourg et le Mexique. Ce n'est que l'une des multiples constatations qui peuvent être faites grâce à la richesse des données issues du PISA, et les seuils retenus — deux tiers, 60 %, etc. — ont un caractère arbitraire. Néanmoins, le fait que moins de 6 sur 10 adolescents proches de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire atteignent ce minimum élevé dans pas moins de 12 des 27 pays de l'OCDE examinés en 2000, a de quoi tempérer les appréciations les plus assurées sur la façon dont l'école prépare aujourd'hui les jeunes à une vie jalonnée par l'apprentissage.

S'agissant de l'importance des effectifs d'adolescents qui ne dépassent pas le niveau 2, on observe des écarts très nets entre les pays quant à la taille des groupes qui se situent aux niveaux les plus bas. On constate que 15 % ou plus des jeunes interrogés se sont classés seulement aux niveaux 1 ou 0 dans pas moins de 17 des 27 pays examinés ; dans quatre d'entre eux (Grèce, Portugal, Luxembourg et Mexique), c'est le cas d'un quart ou plus de ces adolescents. Dans les pays où les jeunes sont nombreux à se situer à ce niveau, il est manifeste qu'ils sortent de l'école sans avoir acquis suffisamment de connaissances et de compétences pour pouvoir se former tout au long de leur vie [« Les performances inférieures au niveau 1 (...) indiquent la présence de déficiences graves dans la capacité des élèves à utiliser la lecture comme un outil d'acquisition de connaissances et de compétences dans d'autres domaines. » (op.cit. page 37)]. Il y a à l'évidence bien d'autres informations à puiser dans les résultats du PISA pour étudier cette question, et nous n'avons fait ici qu'en amorcer l'analyse.

## **5. Motiver les élèves de l'enseignement secondaire**

Les résultats du PISA fournissent aussi des informations sur les sentiments éprouvés par les jeunes âgés de 15 ans à l'égard de l'école dans les pays de l'OCDE. L'atmosphère que celle-ci crée en son sein fait partie des conditions qui déterminent son aptitude à susciter et entretenir l'intérêt de ses élèves. Si ces adolescents avaient été très nombreux à déclarer qu'ils ne se sentaient pas chez eux et qu'ils s'ennuyaient, il y aurait lieu de douter que l'école assure une préparation solide à la formation tout au long de la vie, même si ces affirmations ne signifieraient pas à elles seules de façon certaine que cette impression sera durable. Mais en fait, le tableau n'est pas si sombre et les résultats obtenus sont généralement positifs : dans l'ensemble de la zone de l'OCDE, environ trois quarts des jeunes de 15 ans interrogés ont dit être d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition « Je me sens chez moi » à l'école. Dans 6 des 28 pays sur lesquels portent ces données, la proportion atteint 85 % : Australie (85), Autriche (85), Finlande (86), Hongrie (89), Islande (85), Mexique (88).

Lorsqu'il a été demandé à ces adolescents ce qu'ils pensaient de la proposition inverse « Je me sens souvent mal à l'aise, je ne me sens pas à ma place », ils ont donné des réponses qui concordent avec les résultats précités. La proportion de ceux qui disaient ne pas se sentir à leur place était de 13 ou 14 pour cent dans l'ensemble des pays de l'OCDE en 2000. Elle était inférieure à 10 pour cent dans certains d'entre eux : Hongrie (9), Irlande (9), Italie (9), République tchèque (9), Royaume-Uni (9) et Suède (7). Des pourcentages équivalents d'adolescents ont déclaré être d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition « Je me sens comme un étranger (hors du coup) ». Moins de 1 sur 10 a dit éprouver ce pénible sentiment dans les pays de l'OCDE considérés dans leur ensemble, et la proportion n'a été que de 5 à 6 pour cent en Allemagne, au Danemark, en Espagne, en Finlande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède. Contrairement à certains des autres résultats examinés, ces chiffres donnent une image plus positive de l'école qui apparaît comme un lieu où s'acquièrent des bases solides sur lesquelles la formation ultérieure pourra prendre appui.

## Sentiments éprouvés par les élèves âgés de 15 ans à l'égard de l'école dans les pays de l'OCDE, 2000

Pourcentage d'élèves qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les propositions suivantes concernant les sentiments

Pays qu'ils éprouvent à l'égard de l'école :

Pays	« Je me sens chez moi »	« Je me sens souvent mal à l'aise, je ne me sens pas à ma place »	« Je me sens comme un étranger (hors du coup) »
Australie	85	11	9
Autriche	85	18	7
Belgique	53	19	10
Canada	81	12	9
République tchèque	73	9	11
Danemark	84	10	6
Finlande	86	11	6
France	44	16	8
Allemagne	82	15	6
Grèce	83	13	10
Hongrie	89	9	10
Islande	85	11	10
Irlande	83	9	7
Italie	73	9	7
Japon	76	22	6
Corée	68	15	15
Luxembourg	72	19	9
Mexique	88	11	10
Pays-Bas*	76	10	5
Nouvelle-Zélande	83	12	9
Norvège	79	10	6
Pologne	63	14	10
Portugal	83	19	8
Espagne	52	12	5
Suède	78	7	6
Suisse	76	14	7
Royaume-Uni	83	9	7
Etats-Unis	78	14	11
Total OCDE	75	14	9
Moyenne des pays	77	13	8

\* Le taux de réponses est trop faible pour permettre une comparaison directe avec les autres pays.

Source : OCDE 2002, tableau D5.4, page 362.

Les chiffres présentés ci-dessus ne sont pas entièrement positifs : le fait que trois quarts des adolescents interrogés aient dit se sentir chez eux à l'école a pour corollaire le fait qu'un quart d'entre eux ait déclaré éprouver le sentiment inverse ; le rapport de 1 adolescent pour 8 à 1 adolescent pour 5 ayant dit se sentir « souvent mal à l'aise et ne pas se sentir à sa place » correspond en termes absolus à un très grand nombre de personnes dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Chez certains adolescents, la sensation de désenchantement est vive. Les stratégies et les initiatives destinées à remédier au manque de motivation de certains élèves de l'enseignement secondaire ont constitué le thème de l'une des études récemment réalisées par l'OCDE/CERI dans la série « Des innovations dans l'enseignement » (OCDE, 2000a). Cette

étude, qui est précisément intitulée « Motiver les élèves : l'enjeu de l'apprentissage à vie », constate qu'il est indispensable d'agir sur l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage pour qu'ils continuent plus tard à se former.

Ce rapport présente notamment une synthèse des principales orientations suivies par les pouvoirs publics et indique qu'à cet égard, les deux notions les plus importantes sont celles d'individualité et de diversité. Il examine en particulier les approches consistant à conjuguer les analyses théoriques et l'observation d'expériences concrètes, à adapter les méthodes d'enseignement, à centrer l'évaluation sur l'élève, à rapprocher l'enseignement général et l'enseignement professionnel, à renforcer les services d'orientation et de conseil, à améliorer le cadre institutionnel, à créer un contexte favorable à la formation tout au long de la vie, à promouvoir les formations extrascolaires et à mettre à contribution les administrations locales et régionales. L'éventail des initiatives et des innovations décrites dans cette étude effectuée en 2000 est impressionnant. Malgré leur diversité, elles traduisent toutes la volonté d'inciter les élèves à apprendre et de créer un climat de confiance. Dans tous les cas, le but est de donner aux activités, aux programmes d'enseignement et aux rythmes scolaires une certaine souplesse, en réaction à la rigidité qui a toujours caractérisé l'organisation de l'école.

## **6. L'acquisition des connaissances en milieu scolaire et l'organisation de l'école**

Au cours de la dernière décennie, l'OCDE a réalisé un certain nombre d'études sur les innovations réussies dans l'enseignement qui l'ont conduite à préconiser l'adoption de modalités plus souples et plus ouvertes d'apprentissage en milieu scolaire et d'organisation de l'école. Ces études rendent compte aussi bien des innovations réalisées dans ce sens en général (Stern et Huber, 1997) que des initiatives novatrices concernant plus particulièrement l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie (Black et Atkin, 1996). De façon plus générale, on s'intéresse de plus en plus à la nature des organismes dans lesquels les personnes apprennent et travaillent, dont les écoles, car ils sont considérés comme le relais indispensable entre l'individu et l'ensemble de la société. L'OCDE/CERI a apporté une contribution à cette réflexion notamment à travers ses travaux sur le capital social (2001e). Les raisons qui militent en faveur d'une réforme de l'organisation de l'école et des modes d'acquisition des connaissances en milieu scolaire dans un sens qui permette de préparer solidement les élèves à la formation tout au long de la vie, sont au moins de deux ordres : c'est par l'école en tant qu'organisation apprenante privilégiant la souplesse que les élèves auront le plus de chances d'acquérir les connaissances et les compétences de haut niveau qu'exige la vie au 21<sup>ème</sup> siècle ; l'existence de ce type d'organisation caractérise un grand nombre de secteurs autres que celui de l'enseignement, où les élèves d'aujourd'hui passeront leur vie active.

Toutefois, si les études internationales portant sur l'ensemble des pays d'Europe et d'autres régions de la zone de l'OCDE ont permis de recenser de nombreux exemples d'innovations intéressantes dans le domaine de l'enseignement, la réalisation de changements durables sur une grande échelle est une entreprise autrement plus délicate. Les difficultés qui se posent lorsque l'on tente de soumettre des pratiques établies de longue date à une réforme d'envergure, ont été analysées dans le cadre des travaux de l'OCDE/CERI sur la gestion des connaissances (OCDE, 2000b), dont l'intérêt est d'autant plus grand qu'ils examinent d'autres secteurs que celui de l'enseignement à des fins de comparaison. Il en ressort, d'une manière générale, que les écoles, individuellement et collectivement, n'ont le plus souvent encore que très peu développé les méthodes de gestion des connaissances, alors que ces dernières constituent l'objet même de leur mission. En témoignent de multiples faits, notamment le bas niveau des dépenses consacrées à la R-D sur l'éducation dont les résultats sont en outre peu appliqués, la prépondérance des connaissances tacites dans les domaines spécialisés, la faible place du travail en réseau et de l'échange de connaissances entre enseignants, etc., et le cloisonnement des composantes organiques (salles de classe).

Comparables aux travaux du CERI sur la gestion des connaissances, ceux qui ont été consacrés aux TIC ont notamment abouti à la publication intitulée « Les nouvelles technologies à l'école : apprendre

à changer » (OCDE, 2001d). Ils se sont appuyés non pas sur une étude internationale de grande envergure, mais sur une série de notes par pays, des contributions de spécialistes et des débats organisés dans le cadre de séminaires. Parmi les principaux messages qui en ressortent, ils soulignent aussi la nécessité d'élargir l'éventail des compétences des enseignants, d'en assurer le perfectionnement et de promouvoir la formation de réseaux. Les auteurs font valoir qu'il est important que les responsables des établissements scolaires s'engagent pleinement à œuvrer pour l'adoption des TIC. Ils appellent l'attention sur les partenariats et autres liens qui peuvent être établis grâce aux TIC entre l'école, la famille et la collectivité.

Nous nous intéressons particulièrement ici à l'appréciation portée dans cette étude sur la façon dont les programmes scolaires et l'évaluation des élèves ont évolué pour s'adapter à « l'ère de l'Internet ». Les auteurs concluent que les formes dominantes d'organisation des écoles, de conception des programmes et d'évaluation des élèves continuent d'empêcher une utilisation des TIC qui permettent d'exploiter pleinement les possibilités qu'elles offrent pour l'apprentissage. Les messages à retenir sont en résumé les suivants :

- ◆ « *Une transformation radicale des programmes s'impose à l'ère de l'Internet* : De vives tensions se manifestent entre les programmes traditionnels (...) et les approches ouvertes, fondées sur les compétences, centrées sur l'apprenant, que favorisent les technologies numériques. Les formes dominantes de programmes et d'organisation des écoles n'ont pas été conçues pour l'ère de l'Internet et inhibent souvent son exploitation efficace. Les TIC offrent quelques apports à la pédagogie traditionnelle, mais leur potentiel éducatif ne peut être pleinement réalisé sans transformations radicales des structures et des méthodologies de l'école. En étant progressivement acceptées dans les écoles, elles pourraient devenir à la fois le moteur et l'agent de l'indispensable changement des programmes.
- ◆ *L'évaluation des élèves doit être compatible avec un apprentissage enrichi par les TIC* : On ne pourra pas promouvoir des compétences poussées tant que les régimes d'évaluation resteront avant tout fondés sur des résultats individuels à des examens écrits traditionnels. L'objet et les modalités des évaluations faites à l'école exercent une influence tenace sur ce que l'on apprend et ce que l'on enseigne. Le maintien des structures d'évaluation existantes freinera l'usage imaginatif des TIC. Leur adoption généralisée non seulement *exige* des procédures d'évaluation différentes mais *offre* aussi toute une palette de moyens » (op. cit. pp. 15-16).

L'idée commune à toutes les études précitées est que l'innovation et la flexibilité sont non seulement souhaitables, mais aussi possibles. Il y a lieu de penser que les politiques et les pratiques s'orientent dans la direction préconisée, et ce peut-être davantage dans certains pays que dans d'autres. Mais il s'avère que le poids énorme de l'organisation traditionnelle de l'école — bureaucratique et fondée sur l'atomisation des structures — rend celle-ci très résistante au changement. Tant qu'il en sera ainsi, il sera difficile de croire que les écoles apportent collectivement une contribution active au développement des « systèmes » de formation tout au long de la vie.

## **7. La formation tout au long de la vie et les scénarios sur l'Ecole de demain**

Nous venons de passer en revue une sélection d'études réalisées au cours de ces dernières années à l'OCDE afin de mettre en lumière les liens entre l'école et la formation tout au long de la vie. Le but était autant de cerner la nature de ces liens sous leurs diverses formes que de dégager des faits concrets propres à corroborer cette réflexion ; or, ces faits n'ont apporté aucune certitude. Un examen théorique plus approfondi et une analyse plus rigoureuse aideraient l'un comme l'autre à répondre à un ensemble de questions essentielles et pourtant laissées de côté. Les données d'observation présentées ci-dessus sont loin d'être probantes et, pour certains indicateurs, il existe des écarts sensibles entre les pays. Sur certains points, comme les sentiments éprouvés à l'égard de l'école, le constat qui ressort de ces données est



relativement positif, mais sur d'autres, on ne peut en dire autant. Dans l'ensemble, celles-ci tendent à montrer que l'école a encore beaucoup à faire dans la majorité des pays pour pouvoir prétendre jouer un rôle moteur dans l'édification des « systèmes d'apprentissage » conçus pour la formation tout au long de la vie. Pour reprendre les termes employés dans les scénarios, beaucoup de systèmes restent fortement attachés au « statu quo ». L'intérêt que présente l'élaboration d'indicateurs de l'évolution vers la « rescolarisation » ou la « déscolarisation » réside en partie dans la possibilité qu'ils offrent de déterminer dans quelle mesure les modèles scolaires traditionnels sont réellement en cours de transformation.

L'un ou l'autre de ces scénarios peut-il être considéré comme plus ou moins représentatif des systèmes de formation tout au long de la vie ? Tant que l'école continuera de se conformer au modèle et aux conceptions qui caractérisent les scénarios consistant à préserver le statu quo, elle n'aura guère les moyens d'assurer à tous la préparation nécessaire pour pouvoir apprendre à tout âge. Car, dans ce cas, l'école est trop fermée et trop rigide, et son organisation n'est pas assez perméable à ce qui fait la spécificité des systèmes de formation tout au long de la vie. Dans ces scénarios, ces systèmes comporteront sans doute par nature de profondes démarcations qui formeront autant de fossés profonds entre, par exemple, formation initiale et formation continue, ou entre les « nantis » et les « laissés pour compte » de l'éducation. Le scénario de la « désintégration », par sa nature même, ne permettrait guère de créer une assise solide pour la formation tout au long de la vie, encore qu'un passage par une telle situation pourrait stimuler la mise en œuvre de formes plus radicales de « rescolarisation » ou de « déscolarisation ». Toutefois, compte tenu des progrès déjà visibles du développement des possibilités d'apprentissage pour adultes, il faut se garder d'exagérer le caractère incompatible des dispositifs existant aujourd'hui avec un essor tranquille de la formation tout au long de la vie.

Cependant, si l'on s'oriente vers l'un des autres scénarios, il y aura davantage de chances d'accélérer la progression de la formation tout au long de la vie, encore que la direction qui sera empruntée dépendra de toute évidence de l'importance que prendra la « déscolarisation » ou, au contraire, la « rescolarisation ». Il se pourrait fort que le moyen le plus radical d'assurer un développement systématique de la formation tout au long de la vie réside dans la formule de la « déscolarisation », car celle-ci aurait pour effet de supprimer toute frontière bien définie entre la formation initiale et le large éventail des possibilités d'apprentissage qui peuvent s'offrir tout au long de l'existence. Beaucoup craignent que le défaut de gestion susceptible d'être engendré par l'existence de « réseaux d'apprenants » et l'absence d'équité qui pourrait résulter de « l'extension du modèle du marché », ne l'emportent sur les avantages éventuels. Peut-être font-ils preuve d'un excès de pessimisme, étant donné que ces deux scénarios ne pourront se concrétiser que s'il existe déjà un système de formation tout au long de la vie « déscolarisé », qui aura déjà pris en compte les préoccupations relatives à la gestion et à l'équité. En tout état de cause, on ne voit pas bien dans quelle mesure la « rescolarisation » permettrait de dissiper cette inquiétude. Placée « au cœur de la collectivité », l'école risque de reproduire les inégalités sociales dont elle est précisément censée compenser les effets, tandis que « l'école comme organisation apprenante ciblée » finira sans doute par apparaître comme une solution peu réaliste et coûteuse qui ne modifiera pas beaucoup la structure et la taille globales des systèmes scolaires.

Compte tenu de toutes ces considérations, le meilleur moyen de promouvoir la formation tout au long de la vie serait peut-être d'associer ces scénarios de façon judicieuse, éventuellement selon les différentes étapes de la formation initiale. Le modèle de la « rescolarisation » pourrait ainsi être appliqué durant les premières de ces phases, et une place importante serait faite alors aussi bien à l'acquisition de connaissances qu'à la fonction sociale. Mais pour l'adolescence, il faudra sans doute s'orienter davantage vers la « déscolarisation », qui permettra aux marchés, à l'enseignement à distance, aux réseaux associatifs et à l'apprentissage non institutionnalisé, ainsi qu'aux pouvoirs publics, de jouer un grand rôle.

Cette association de scénarios est par nature en contradiction avec la tendance constante des systèmes scolaires à concentrer fortement l'éducation sur la première partie de la vie, comme nous l'avons

vu dans la section 3. Cette tendance étant elle-même étroitement liée aux effets produits par les choix individuels sur la collectivité, il serait très difficile de l'inverser sans réorienter clairement les systèmes d'enseignement vers un mécanisme de formation tout au long de la vie dont les dispositifs d'incitation et de récompense ne seraient pas dès le départ conçus pour un long parcours scolaire et universitaire. A cette fin, il faudrait en même temps procéder résolument à un transfert des ressources de qualité de l'éducation vers les deux périodes du cycle de la formation qui se situent de part et d'autre du point d'articulation décisif que constitue la tranche 18-24 ans. Cette évolution pourrait se traduire par l'émergence, d'une part, d'un système scolaire mieux pourvu en ressources et assurant un enseignement de très grande qualité sur une durée plus courte allant de la petite enfance à l'âge de 13 ou 14 ans, et d'autre part, de possibilités de formation tout au long de la vie concrètes et accessibles à tous.

## Références

Black, P. et Atkin, J.M. (1996), *Changing the Subject: Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*, Londres : Routledge.

Istance, D. (à paraître en 2003), "Schooling and Lifelong Learning: insights from OECD analyses", *European Journal of Education*, Vol. 38, n° 1.

Istance, D., Schuetze, H.G. et Schuller, T. (2002), *International Perspectives on Lifelong Learning : from Recurrent Education to the Knowledge Society*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

OCDE (2002), *Regards sur l'éducation : édition 2002*, Paris.

OCDE (2001a), *Quel avenir pour nos écoles ?* Paris.

OCDE (2001b), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000*, Paris.

OCDE (2001c), *Analyse des politiques d'éducation, édition 2001*, Paris.

OCDE (2001d), *L'Ecole de demain. Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer*, Paris.

OCDE (2001e), *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris.

OCDE (2000a), *Motiver les élèves : l'enjeu de l'apprentissage à vie*, Paris.

OCDE (2000b), *Société du savoir et gestion des connaissances*, Paris.

OCDE (2000c), *De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions*, Paris.

Stern, D. et Huber, G.L. (dir. publ.) (1997), *Active learning for Students and Teachers: Reports from Eight Countries*, Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.

- 
- i. Cette analyse reprend certaines des idées exposées dans un article qui doit paraître prochainement (Istance, 2003) et les relie aux travaux sur l'Ecole de demain. Elle s'inspire aussi des réflexions contenues dans un ouvrage récent de la collection « International Perspectives on Lifelong Learning » (Istance, Schuetze et Schuller, 2002), élaboré en hommage aux travaux de Jarl Bengtsson, qui s'est retiré il y a peu de ses fonctions de Chef du CERI de l'OCDE.