

Trans Formation

Quel système de formation pour un apprentissage à vie?

«Etude prospective portant sur les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation» sur mandat de la Commission Formation générale (CFG) de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Moritz Rosenmund

Madeleine Zulauf

Les points de vue et conclusions publiés dans la série «Etudes + rapports» de la CDIP ont été formulés par des expertes et experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 2004

La Haute Ecole Pédagogique de Zürich (PHZH, Département Recherche et Développement) et le Département de la formation et de la jeunesse (DFJ) du canton de Vaud se sont engagés en tant que communauté de travail pour la conduite de cette étude prospective.

Auteurs:

Moritz Rosenmund
Madeleine Zulauf

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Titre de l'édition allemande:

Um-bilden: Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen?

Commandes:

Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, case postale 5975, 3001 Berne

Impression:

Schüler SA, Bienne

Table des matières

Avant-propos	5
Résumé	7
Introduction	9
I Cadre de l'étude	11
1.1 Mandat	11
1.2 Notions clés et idées directrices de l'étude	13
2 Etat de la recherche	16
2.1 Etudes portant sur les trajectoires de formation	16
2.2 Etudes portant sur l'avenir du système de formation	23
3 Déroulement de la recherche	32
3.1 Options de base	32
3.2 Collecte des données	34
3.3 Analyse des données	37
3.4 Construction des scénarios	42
4 Evolution de la formation: avis des experts	45
4.1 Tendances actuelles	46
4.2 Pronostics	54
4.3 Enjeux pour le développement futur	60
5 Options de développement pour le système de formation: six scénarios	62
5.1 Champ dynamique du système de formation	62
5.2 Principes d'organisation des scénarios	65
5.3 Deux scénarios de personnalisation	68
5.4 Deux scénarios de particularisation	77
5.5 Deux scénarios d'équilibration	86
Perspectives	96
Bibliographie	98
Annexes	103

Avant-propos

La présente étude prospective portant sur les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation se distingue par un certain nombre de traits particuliers.

Elle pose une question radicale, la question de savoir si le système actuel correspond encore aux exigences de la société et quels seraient les autres scénarios envisageables pour l'avenir. Ce n'est donc pas une discussion portant sur des aspects isolés du système d'éducation et de formation, il s'agit plutôt d'une vaste remise en question d'éléments fondamentaux.

Il n'est pas anodin de constater que la question n'est pas venue de l'extérieur, mais qu'elle a été soulevée dès 1997 dans le cadre de la Commission Formation générale (CFG) de la CDIP. La «période d'incubation» relativement longue témoigne du fait que la portée et la complexité de la question, peu manifestes au départ, se sont révélées en cours d'étude seulement, comme bien souvent d'ailleurs.

Tout aussi délicate fut la phase initiale. Il s'est en effet avéré peu aisé de trouver des institutions de recherche prêtes à assumer ce projet, et d'en régler le financement. Finalement, il a été possible de créer une communauté de travail institutionnelle réunissant le Département Recherche et Développement de la Haute Ecole Pédagogique de Zürich (à l'origine le Pestalozzianum Zürich) et le Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud (à l'origine le Centre vaudois de recherche pédagogique), de même qu'une communauté personnelle de recherche composée de M. Moritz Rosenmund et de Mme Madeleine Zulauf. Etant donné les risques structurels et les inconnues que comportait le contenu de l'étude, les deux institutions de même que les deux chercheurs méritent les plus vifs remerciements pour leur courage, leur persévérance, leur engagement et, bien sûr, les résultats qu'ils nous livrent ici.

Une autre particularité, qualitative, qui a marqué l'étude est le bilinguisme permanent observé méthodiquement durant tout le projet. La référence à plus d'une culture était ainsi assurée.

Bien que le projet soit né de l'initiative de la CFG, des membres de la Commission Formation professionnelle (CFG) ont également été délégués au sein du groupe d'accompagnement mis en place par la CDIP, preuve que cette étude prospective concerne l'ensemble du système éducatif. Des différences d'intérêt se sont toutefois manifestées à travers une participation inégale aux réunions; celles et ceux qui y ont participé ont cependant suivi le déroulement de l'étude avec grand intérêt.

Dans le présent rapport, objet et méthode sont analysés avec précision et exposés d'une façon claire et compréhensible. La présentation intéressante qui est faite de l'état de la recherche a pour effet de clarifier les choses, de situer la question dans son contexte et de mettre en évidence des interrelations complexes. Vu le petit échantillon de personnes interrogées, cette étude ne prétend pas faire le tour complet du futur de l'éducation en

Suisse mais, telle une étude exploratoire, son intention est de soulever des questions, développer des méthodes de recherche et construire des scénarios possibles.

Pour décrire l'évolution présente et future de la formation en Suisse, l'équipe de chercheurs a esquissé cinq tendances qui sont d'un grand intérêt général. L'évaluation de ces tendances par les expertes et experts interrogés ainsi que la catégorisation à grands traits de leurs assertions sont illustratives et concluantes. Elles montrent clairement les attentes et les défis auxquels le système d'éducation et de formation se voit aujourd'hui confronté.

Dans le projet, les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation et le contexte qui entoure la recherche ont été analysés scientifiquement d'une façon claire et novatrice. La construction des six scénarios témoigne incontestablement de beaucoup d'originalité et d'une forte capacité d'abstraction. Ces scénarios peuvent servir de points de repère pour l'évaluation du présent et l'organisation de l'avenir.

C'est avec impatience que l'on attend de voir comment ce rapport sur les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation sera accueilli par les responsables de l'éducation et de la formation. Dans quelle mesure sauront-ils aborder les interrogations qu'il contient, quelles conclusions tireront-ils des défis devant lesquels ils sont placés? L'on est en droit d'espérer que cette étude prospective viendra relancer et enrichir les réflexions portant sur le développement du système de formation. Nul doute en effet que les responsables de l'éducation et de la formation ne peuvent se contenter de laisser à d'autres le soin de débattre de la question.

Lucerne, octobre 2003

Alois Bürli
Président du groupe d'accompagnement
Aspects fondamentaux touchant au
parcours de formation de la CDIP

Résumé

C'est l'*avenir du système suisse de formation* qui constitue le centre de cette *étude prospective* mandatée par la Commission Formation générale de la CDIP, un avenir qu'il s'est agi d'interroger en fonction d'une problématique spécifique, l'*apprentissage tout au long de la vie*. La question à la base de cette recherche est donc celle-ci: comment transformer le système de formation pour permettre au mieux la réalisation des *parcours de formation* des individus, leur vie durant, dans un monde que l'on sait en rapide mutation?

Pour y répondre, des *interviews* ont été conduites auprès d'une trentaine d'expertes et d'experts en matière de formation, œuvrant tant à l'intérieur du système de formation qu'à l'extérieur, dans les cercles les plus divers. Ils ont été invités à s'exprimer sur la base d'une description de tendances évolutives qui se font jour actuellement dans le système de formation.

Dans leur ensemble, les expertes et les experts confirment que l'on se trouve aujourd'hui dans une situation de remise en question du *système de formation*, ballotté par les nouvelles exigences formulées tant par les *individus* que par le *contexte*, notamment par le monde économique et par d'autres groupes d'intérêts. Ils sont pourtant moins unanimes dans leurs *pronostics* quant à la poursuite des tendances évolutives actuelles, soulignant ainsi que l'avenir est largement ouvert.

A partir du discours de ces experts – plus précisément sur la base des souhaits qu'ils ont exprimés ainsi que de leur perception de la dynamique qui est en jeu – *six scénarios* ont pu être construits, qui représentent autant d'hypothèses « pures » de développement, à *l'horizon 2020*. Chacun d'eux est défini par un nouveau type de relations qui pourrait s'établir entre le système de formation, les individus et le contexte; il décline également les transformations que cela impliquerait pour le système de formation, mais aussi les aspects qui pourraient faciliter ou compliquer le développement en question, ainsi que les conséquences, positives et négatives, que sa réalisation pourrait avoir sur les individus, le contexte et la société dans son ensemble.

Les scénarios 1 et 2, ou *scénarios de personnalisation*, sont bâtis sur l'idée que le système de formation s'ouvre davantage aux individus. Si le scénario 1 imagine un système diversifiant ses prestations et flexibilisant ses structures, le scénario 2 va plus loin en postulant que l'entier de la responsabilité en matière de formation, et donc de parcours de formation, passe aux mains des individus.

Les deux scénarios suivants, ou *scénarios de particularisation*, explorent l'hypothèse d'une ouverture du système de formation sur le contexte. Le scénario 3 conçoit une instrumentalisation du système de formation qui, tout en gardant la maîtrise en matière de formation, se trouve mieux en prise avec les attentes et les apports du monde environnant, cependant que le scénario 4 suppose que les parcours de formation seront réalisés au mieux si la responsabilité en matière de formation bascule vers le contexte.

Quant aux deux *scénarios d'équilibration*, ils envisagent que le système de formation retrouve une place centrale afin d'assumer le double rôle de médiateur entre individus et contexte et de garant d'une formation qui, dorénavant, prend place tout au long de la vie. Alors que le scénario 5 décrit une restauration et un développement du système de formation sur une base traditionnelle, le scénario 6 imagine la mise en place d'une nouvelle fonction pour le système de formation, de l'ordre de la gestion et de la négociation, et non plus de l'enseignement à proprement parler.

Tels qu'ils sont exposés, les scénarios se veulent des points d'ancrage de la réflexion et des débats, mais ils ne prétendent pas à l'exclusivité. Le *champ dynamique du système de formation* dans lequel ils s'inscrivent constitue en effet un modèle qui devrait permettre aux acteurs concernés d'élaborer d'autres hypothèses et, parmi l'ensemble des possibles, d'arrêter l'*option de développement* qu'ils souhaitent pour le système suisse de formation de demain.

Introduction

Depuis que la formation s'est développée au point de devenir un domaine relativement autonome, la société ne cesse de débattre de la formation et de l'école, de ses buts, de ses pratiques et de ses modes d'organisation. Le présent rapport est à comprendre comme une «prise de parole» dans le cadre de cette discussion générale, qui lui confère tout à la fois sa raison d'être et sa finalité. En effet, il a non seulement été induit par le débat en cours mais il a aussi été élaboré pour amener de nouveaux points de vue dans ce débat.

Au nombre des éléments qui ont conduit à ce travail, il en est un qu'il faut relever en particulier: le constat que, aujourd'hui, les discussions sur l'école et la formation se doivent de prendre en considération l'interaction, qui a lieu tout au long de leur vie, entre les individus et la société environnante, en constant changement. En effet, le mandat – qui est résumé dans le chapitre 1.1 et qui est présenté in extenso dans l'annexe 1 – définit les relations entre les itinéraires de vie des individus et le système de formation et, par là, les parcours de formation, comme constituant la nouvelle dimension de référence de tout débat.

Si l'on regarde vers l'arrière, on voit donc que ce rapport est lié à cette nouvelle manière de formuler et de poser le problème; si l'on porte son regard vers l'avant, on peut dire qu'il trouve sa finalité dans l'objet qu'il vient proposer à ses lecteurs. Ce ne sont pas des concepts de réformes ou de nouveaux modèles d'école, ce ne sont pas davantage des stratégies ou des mesures concrètes pour les réaliser qui sont mis en discussion, mais des options de développement pour l'école et la formation: quelles sont les options de développement qui se dessinent pour le monde de la formation? Il va de soi que, dans des systèmes démocratiques, l'appréciation de telles options et la décision du chemin à suivre dans le futur sont l'affaire de toute la société et sont donc à mettre sur la place publique. Le présent rapport contribue à ce processus puisque, dans son dernier chapitre, il croque sous forme de scénarios un nombre limité d'options de développement.

Le chapitre 5, celui qui est consacré aux scénarios, constitue ainsi le «plat de résistance» du rapport. Il est à comprendre comme une contribution aux discussions consacrées à l'avenir du système suisse de formation, voire comme un déclencheur possible de telles discussions. Il faut toutefois prendre en considération que les six scénarios ne peuvent ni ne veulent prétendre constituer une offre exclusive dans cette discussion sur la formation. Ils sont davantage à concevoir comme une partie de l'offre croissante de scénarios sur le futur, qui ont été développés récemment par différentes institutions – une offre qui, selon toute vraisemblance, répond à un besoin croissant de la société de disposer de représentations structurées et structurantes de l'avenir.

Les chapitres 1 à 4 contribuent à situer les scénarios présentés dans le chapitre 5 dans cette pluralité, puisqu'ils décrivent, d'une part, le chemin qui a conduit à leur développement et, d'autre part, explicitent les choix qui ont été arrêtés durant ce processus.

Le chapitre 1 décrit la première étape de la construction conceptuelle. C'est en partant du mandat de la Commission Formation générale (CFG) que les deux notions clés sont

cernées: «parcours de formation» et «étude prospective» (chap. 1.2). Cette démarche permet de définir la problématique et l'objectif décrits dans le mandat de façon à les rendre scientifiquement abordables.

Le chapitre 2 expose l'insertion historique, concrète, de la problématique. Une première partie (2.1) examine tout d'abord de quelle manière les relations entre les individus, le système de formation et le contexte social ont changé durant les quarante dernières années. On y montre d'autre part comment cette évolution-là vient se refléter dans la manière dont les sciences de l'éducation se sont occupées de thèmes en lien avec les parcours de formation. Et ce processus évolutif se reflète également dans l'art et la manière dont, pendant la même période, des cercles qui sont, de près ou de loin, concernés par la formation se sont attelés aux réflexions sur l'avenir du système de formation. De cette présentation il ressort que c'est précisément dans des situations de rupture et de césure que la nécessité se fait sentir de disposer de projets globaux et tournés vers le futur (2.2).

Quant au chapitre 3, il présente, de manière condensée, les procédures méthodologiques qui ont été utilisées, à savoir la conduite d'entretiens avec des experts puis leur évaluation, mais aussi l'élaboration des scénarios. Il expose la manière dont il a été tenu compte d'une triple exigence lors du travail empirique de recherche: obtenir des données d'interviews qualitatives sur un objet d'une grande complexité – le développement des parcours de formation –, analyser ces données et, finalement, refondre les connaissances qui ont émergé de cette première analyse pour construire des scénarios.

Les résultats de l'analyse des données, respectivement l'évaluation des interviews d'experts, sont présentés dans le chapitre 4. Une première partie (4.1) est de nature diagnostique. Elle montre quelles appréciations les experts interrogés ont portées sur une série de tendances. Il s'agit d'évolutions qui sont actuellement perceptibles à l'intérieur du système de formation ou dans les rapports de celui-ci avec les individus et avec le contexte, et qui, pour une partie d'entre elles, se trouvent largement discutées. Une deuxième partie (4.2) est tournée vers les pronostics. Elle s'attaque à la question de savoir dans quelle mesure les tendances mentionnées vont se poursuivre et ce que cela pourrait signifier pour la configuration du système de formation de demain.

La pièce maîtresse du rapport est, ainsi qu'il a été mentionné, le chapitre dédié aux scénarios. Le lecteur qui est prêt à simplement prendre les scénarios qui y sont exposés comme une base utile pour la réflexion à mener en commun sur l'avenir de la formation en Suisse peut tout à fait sauter les quatre premiers chapitres qui décrivent le processus par lequel ces scénarios ont été développés et qui montrent les raisons pour lesquelles ceux-ci précisément ont été choisis parmi un nombre potentiellement bien plus important de scénarios.

Réfléchir à notre système de formation ne nécessite toutefois pas de se baser impérativement sur des scénarios, mais peut prendre par exemple aussi comme point de départ une rétrospective historique (chap. 2) ou la perception des tendances actuelles (chap. 4.1). Le fait que chaque chapitre constitue un tout en soi, compréhensible en tant que tel, devrait permettre à des groupes de lectrices et de lecteurs, dont les intérêts ne se portent pas sur la discussion de scénarios, d'initier leur débat sur une autre partie de ce rapport.

1 Cadre de l'étude

1.1 Mandat

L'attribution du mandat de cette étude avait été précédée d'une phase d'intenses discussions à l'intérieur de la Commission Formation générale (CFG) de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Le point de départ de ces discussions était l'observation du changement qui s'opère dans la société et des défis que cela pose au monde de la formation. Le mandat du 28 avril 2000 (voir annexe 1) part du constat que les itinéraires individuels de formation correspondent de moins en moins à des modèles normés – ils ne se déroulent plus et ne se terminent plus uniquement durant la première phase de l'histoire de vie, c'est-à-dire durant ce qu'on appelle le temps d'école – mais doivent être compris dans la perspective de processus qui accompagnent l'ensemble de la vie active et qui se développent de manière différenciée selon les personnes. A partir de ce constat se pose aussitôt la question de savoir si et dans quelle mesure un système public de formation, relativement uniformisé et standardisé et qui se focalise sur la période allant jusqu'à l'entrée dans la vie active, peut encore répondre à long terme et de manière satisfaisante aux exigences, en rapide changement, des individus et de la société.

Le mandat se veut le point de départ d'une réflexion, durant laquelle la formation, c'est-à-dire le système de formation existant et la participation des individus à celui-ci, est à repenser de fond en comble. L'étude qui a ainsi été lancée doit élaborer, sous forme de scénarios, des idées fondamentales qui devraient servir de point d'ancrage et de référence dans le cadre d'une vaste discussion publique.

Le texte du mandat organise en trois domaines thématiques les liens, complexes, qui caractérisent le rapport entre, d'une part, le changement qui se manifeste dans les trajectoires de formation individuelles et, d'autre part, le développement du système de formation en tant que tout. Il attribue aussi une série d'hypothèses et de questions à chacun de ces domaines.

A l'origine du premier domaine thématique, on trouve des constatations concernant une *nouvelle organisation sociale et individuelle des relations entre périodes de formation, périodes d'activité professionnelle et périodes sans engagement*. Ces constatations portent, d'une part, sur les ruptures, toujours plus fréquentes, durant les parcours professionnels et sur les phases de réorientation qui leur sont liées et, d'autre part, sur la tendance au raccourcissement du temps d'activité professionnelle par rapport à l'ensemble de la vie des individus. A partir de là se posent des questions sur les répercussions que de tels développements pourraient ou devraient avoir sur l'offre de formation, spécialement sur les aspects d'organisation temporelle.

Un deuxième domaine thématique concerne la *structure des qualifications de fin de formation en Suisse* qui sont, dans leur très grande majorité et de manière traditionnelle, définies par les filières relativement rigides et clairement opposées de la formation générale et de la formation professionnelle et qui, en comparaison internationale, font apparaître le système suisse de formation comme hautement sélectif du point de vue social.

Il est évident que la déstandardisation croissante des parcours de formation et des parcours professionnels jette le doute sur l'adéquation d'un tel système. On peut effectivement se poser la question de savoir si une certification du secondaire II, qui est conçue comme certification d'un apprentissage professionnel, permet d'offrir des bases idéales pour des parcours ultérieurs sous forme de carrières plus ou moins flexibles tant du point de vue de la formation que de l'emploi. Ce qui est ainsi mis en question, c'est la structure des certifications que l'on souhaite, à long terme, pour le système suisse de formation. Le texte du mandat recommande d'examiner cette question sur la base de modèles-types idéaux.

Le fait que l'on introduise la perspective d'une formation tout au long de la vie et qui prend en compte les besoins et les intérêts de situations de vie changeantes dirige obligatoirement l'attention sur le rapport entre formation générale et formation professionnelle tout comme sur le rapport entre les offres du système institutionnalisé de formation (école obligatoire, secondaire II et formation tertiaire), les offres d'autres prestataires de formation et ce que proposent des formations non formalisées. Le troisième cercle thématique du mandat lance donc la question de la *régulation* et de la *coordination des différentes offres dans les formations générale et professionnelle et ce, dans le cadre de l'«éducation permanente»*.

Le plan de travail envisagé à l'origine pour le traitement de ces thèmes prévoyait, comme première étape, de récolter des prises de position sur une large échelle et de formuler des questions de recherche et des hypothèses plus précises. Ces dernières devaient être opérationnalisées, dans un deuxième temps, pour être proposées au jugement d'experts dans le cadre d'une étude Delphi. Sur la base des résultats de cette démarche devaient finalement être conçus, lors d'une troisième phase, des scénarios à soumettre aux commentaires des experts mais aussi à mettre en discussion publique.

Il était explicite que le mandat devait se concevoir comme un cadre de départ qu'il faudrait développer plus avant. Effectivement, une lecture plus approfondie de celui-ci révèle que l'on ne pourrait guère prendre en compte, dans une seule étude, l'ensemble de ses ambitions, dans la mesure où il met pour ainsi dire en discussion tout ce qui fait le monde de la formation: les objectifs et les structures, la participation et la non-participation à la formation dans tous les degrés et à toutes les étapes de la vie – et tout cela dans une perspective orientée sur le futur.

L'étude a été confiée à une communauté de travail, à laquelle ont participé des centres de recherches pédagogiques des deux plus grandes régions linguistiques¹, à savoir le Département Recherche et Développement de la Haute Ecole Pédagogique de Zürich (à l'origine le Pestalozzianum Zürich) et le Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud (à l'origine le Centre vaudois de recherche pédagogique). En tant qu'organe mandaté, cette communauté de travail a pris en charge la responsabilité du travail scientifique. Un groupe d'accompagnement, composé de représentantes et de repré-

¹ La Conférence suisse des directeurs et directrices de centres de développement scolaire et de recherche en éducation (CODICRE) a notamment joué un rôle actif durant la procédure d'attribution du mandat.

sentants de la Commission Formation générale (CFG) et de la Commission Formation professionnelle (CFP), lui a été adjoint (pour la liste des membres, voir annexe 1: Mandat). Non seulement ce groupe d'accompagnement s'est tenu régulièrement informé de l'avancement des travaux mais, à l'occasion de neuf rencontres avec la communauté de travail, il a pu lui donner conseils et feedbacks. De plus, deux séances d'information détaillée avec les plénières de chacune des deux commissions ont permis de mieux articuler les attentes face à cette étude, d'en contrôler le déroulement et de récolter des réactions quant aux décisions qui avaient été prises en cours de route. Ainsi le mandat, très large, a pu être précisé grâce aux échanges qui ont eu lieu entre trois cercles: la communauté de travail, le groupe d'accompagnement et les commissions.

1.2 Notions clés et idées directrices de l'étude

La première tâche qu'il a fallu accomplir dans le travail d'élaboration scientifique à partir du mandat fut d'établir un cadre conceptuel pour relier entre eux, et dans une optique tournée vers le futur, les différents thèmes, hypothèses et questions qui s'y trouvent juxtaposés. Ont servi de balises dans cette démarche les deux notions clés figurant dans le titre même du mandat: «étude prospective» et «parcours de formation».

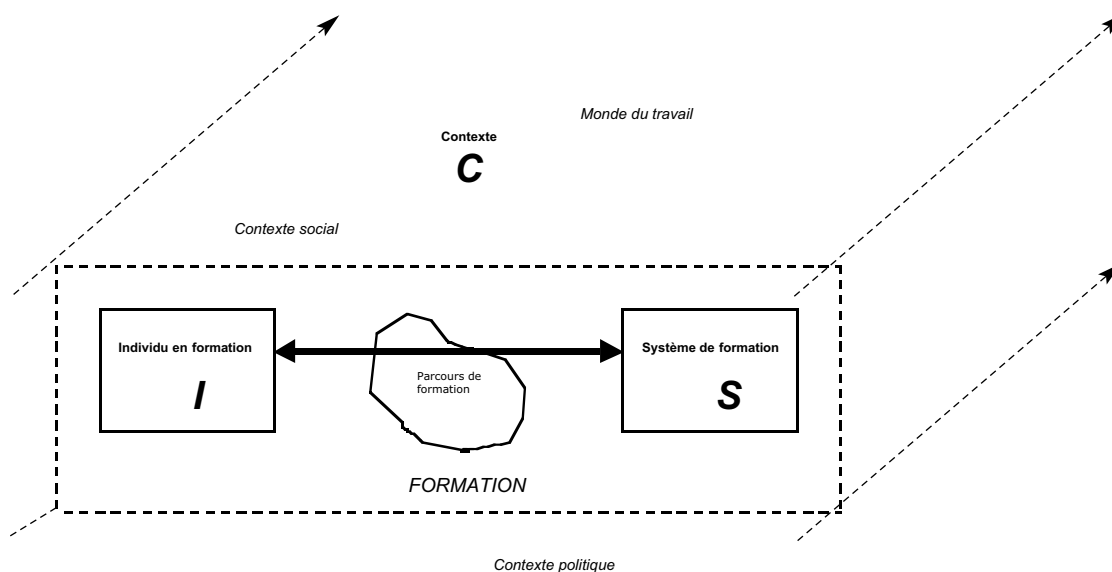
De l'interprétation du mandat du point de vue du concept de *parcours de formation*, qui en constitue le fondement, il est apparu que trois idées directrices permettent, en fait, de cerner cette notion:

- *L'idée de liens obligés entre itinéraire de formation et histoire de vie, et ce durant toute la biographie.* Est associée à cette idée la conception que la formation ne consiste plus simplement à dispenser les fondements nécessaires pour l'exercice ultérieur d'une activité professionnelle et pour la conduite de sa vie, mais qu'elle doit offrir, en plus, tout au long de l'existence, des réponses aux intérêts et besoins changeants résultant de la situation tant professionnelle que sociale des individus.
- *L'idée d'une représentation nécessairement globale du monde de la formation, qui prenne en considération le système comme un tout.* La perspective d'une formation tout au long de la vie et d'un système de formation qui s'adapte en conséquence nécessite que des réformes et des développements sectoriels, dans le domaine de la formation de base, prennent en compte l'ensemble de l'«architecture» du système.²
- *L'idée d'une interdépendance entre, d'une part, le système de formation et son développement et, d'autre part, les itinéraires de formation et les parcours de vie individuels.* Elle repose sur le constat que, pour continuer à remplir sa mission, le système de formation peut de moins en moins structurer a priori les itinéraires de formation des individus, mais qu'il doit lui-même s'adapter aux attentes et aux besoins changeants de ceux-ci. En conséquence, le «parcours de formation», tel que le mandat l'envisage, est à concevoir comme interaction entre l'individu (ses buts et ses stratégies, mais aussi les circonstances changeantes de sa vie) et le système de formation (ses structures et ses offres). Tous deux sont, à leur tour, soumis à l'évolution du

² Cette perspective avait déjà été introduite dans le projet de mandat de l'étude BICHMO (CDIP, 1990; voir chap. 2.2 du présent rapport).

contexte économique, social et culturel (voir figure 1). Ainsi défini, le concept de parcours de formation correspond à la situation actuelle des rapports et des liens entre système de formation, individus et contexte, dont le chapitre 2.1 reconstituera succinctement l'évolution, dans le cadre d'une présentation de l'état de la recherche.

Figure 1: La notion de parcours de formation: modèle de travail



La seconde notion clé, *étude prospective*, se réfère au contexte d'utilisation de cette étude et donc à sa fonction et à ses effets attendus. Là aussi, trois idées directrices sont apparues au fil du travail de développement et de précision du mandat. Elles concernent:

- *La façon de traiter la question du futur*: l'objectif de l'étude consiste, en premier lieu, à *explorer* des avenir possibles, respectivement souhaitables, et moins à *extrapoler* à partir des conditions actuelles et des tendances évolutives, qui seraient condensées sous forme de pronostics.
- *Le type de processus requis pour modeler l'avenir de la formation en Suisse*: tel qu'il a été établi et voulu par son mandataire, le projet suggère que le développement futur de la formation ne doit pas être seulement l'affaire d'une *planification rationnelle*, mais l'objet d'un *processus social de décision*.
- *La responsabilité en ce qui concerne le bien «formation»*: en accord avec le caractère foncièrement public du système suisse de formation, cette étude est conçue comme le *point de départ d'un débat public* et pas seulement comme l'*input d'un processus ne devant se dérouler qu'au sein de l'administration*.

Dans ces conditions, l'étude a clairement comme fonction d'explorer, sur des bases scientifiques, de nouvelles façons de concevoir le développement ultérieur de la formation – tel qu'on peut l'imaginer et le souhaiter – et de les présenter sous forme de scénarios pour le futur. Ainsi que le montre le chapitre 2.2, une telle façon de recourir à la recherche en

sciences de l'éducation ne connaît guère de précédents en Suisse. Mais elle coïncide avec une tendance frappante à l'heure actuelle, s'efforçant de mettre en route un large débat public sur la formation. Il faut toutefois souligner que, si l'organisation d'un tel débat constitue bien un objectif clair du mandat à long terme, elle ne fait pas pour autant partie intégrante de cette étude prospective. En conséquence, le présent rapport s'adresse en premier lieu aux acteurs mêmes du système de formation. C'est à eux qu'incombe de convertir les résultats de l'étude, c'est-à-dire les scénarios, sous une forme qui permette aux utilisateurs et aux partenaires du système de formation, ainsi qu'à un large public, de se joindre au débat sur la formation.

2 Etat de la recherche

Après la présentation, dans le chapitre 1, des questions et objectifs de départ du mandat ainsi que des tenants et aboutissants de cette étude prospective sur les parcours de formation, le présent chapitre va décrire l'historique et l'état actuel de la recherche en la matière.

Dans la partie 2.1, la revue portera sur les études qui, d'une façon ou d'une autre, se sont penchées sur la question des itinéraires de formation des individus. Et cette présentation s'attachera tout particulièrement à mettre en évidence les liens entre les recherches effectuées et l'évolution, plus générale, dans la manière dont on a pu concevoir la formation et les itinéraires de formation durant les dernières décennies.

La partie 2.2 sera, quant à elle, consacrée à une rétrospective des études... prospectives. Elle se centrera donc sur la manière dont, par le passé, le système de formation s'est – ou ne s'est pas – interrogé sur son avenir. Elle montrera également comment ces démarches et études se sont insérées dans l'évolution des conceptions en matière de formation, telles qu'exposées dans la partie 2.1.

Le double bilan des recherches déjà réalisées sur les «parcours de formation» – l'objet de cette étude – et des recherches ayant utilisé une approche prospective – la méthode choisie pour cette étude – permettra ainsi de mieux en comprendre les enjeux historiques. Elle permettra également de voir sur quels fondements a pu être développée la méthodologie spécifique de cette recherche, une méthodologie dont l'essentiel sera présenté dans le chapitre 3.

2.1 Etudes portant sur les trajectoires de formation

Vers la fin du 20^e siècle, l'idée des itinéraires de formation s'est toujours plus confondue, dans le discours en politique de l'éducation, avec l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie. Le terme du langage courant «itinéraires de formation» est ainsi devenu un élément de ce principe directeur de la politique en éducation, par lequel des organisations politiques internationales telles que l'UNESCO, l'OCDE, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne ont essayé, dès les années 60, de répondre aux exigences liées au changement social et sociotechnique, à la globalisation ainsi qu'à l'accroissement des demandes en matière de formation. De ce fait, on en est venu à imposer aux individus l'idée d'apprentissage tout au long de la vie, comme une sorte d'attente généralisée ou comme une maxime. Quant à la recherche scientifique sur ces phénomènes nouveaux, elle ne s'est, jusqu'à présent, délimité son objet d'étude que de manière encore peu précise (cf. Field, 2000).

Modes historiques de relation entre individus, système de formation et contexte

La manière, toujours plus largement répandue à l'heure actuelle, de considérer le parcours de formation comme un processus qui s'étire sur l'ensemble de la biographie, est

l'expression de l'avènement d'une nouvelle forme de la relation entre individu (I) et système de formation (S) sur fond de contexte (C) économique, social et politique. La formation scolaire s'accomplit depuis toujours dans un triangle composé de I, S et C, mais les relations entre les pointes de ce triangle sont soumises à un changement socio-historique. C'est ainsi que, depuis le début des années 60, la relation I-S s'est modifiée, tout comme la façon dont cette relation s'inscrit dans le contexte plus large. Le présent chapitre 2.1 donne un bref condensé historique de cette mutation. Dans celui-ci, le découpage en périodes se réfère au mode, changeant, de relation entre individu et système de formation. A chaque mode correspondent des préalables spécifiques en ce qui concerne l'individu et le système; chaque mode renvoie cependant aussi à une forme caractéristique de relation entre, d'une part, les individus et le système et, d'autre part, le contexte économique, social et politique. La conception sur laquelle est bâti cet exposé des périodes est que la totalité des relations entre I, S et C, caractéristiques d'une période donnée, résulte en un ensemble consistant, qui est de l'ordre d'un «type» idéal. Cette idée n'exclut pas que d'autres relations caractéristiques de la phase précédente ou de la phase suivante soient (encore ou déjà) perceptibles, bien au contraire. Ce qui est décisif d'un mode, c'est que ses différents éléments constitutifs se relient en un tout cohérent et solide.

Les relations entre I, S et C, typiques d'un mode, représentent évidemment aussi des objets d'études centraux pour la recherche en sciences de l'éducation. Leur transformation au cours du temps laisse supposer que les questions que cette recherche met en discussion évoluent aussi de leur côté, tout comme les méthodes utilisées pour les investiguer. L'aperçu présenté ci-dessous décrit également ce changement, sans prétendre pour autant à une présentation globale, et encore moins exhaustive. N'ont été choisis pour figurer dans cette partie que les travaux qui peuvent être rattachés à l'idée des parcours de formation, donc à l'objet de cette étude. Une deuxième limitation est à souligner: on y fait largement l'impasse sur la littérature de recherche internationale.

Le mode «Pensum»

Le mode «Pensum» – qui a dominé jusqu'au début du mouvement d'expansion de la formation à partir des années 60 – se caractérisait par une relation entre un système de formation bien compartimenté tant horizontalement que verticalement, avec de claires délimitations à l'intérieur tout comme vers l'extérieur, et des individus qui suivaient, jusqu'à leur entrée dans la vie active, l'une des (peu nombreuses) voies de formation prédéfinies par la structure. Des individus qui devaient donc, pour ainsi dire, faire leur pensum en «tirant» le nombre d'années de formation prévues.

Si la recherche en éducation avait voulu, dans cette situation-là, s'occuper de manière systématique des trajectoires individuelles de formation, elle n'aurait guère eu à disposition qu'un champ d'investigation relativement pauvre. La question de la participation à la formation ou de l'utilisation différenciée de l'offre mise à disposition par le système se posait tout au plus en termes de changements plus ou moins lents dans la répartition entre les différents degrés et filières. On s'occupait par exemple du nombre croissant de jeunes qui suivaient un apprentissage professionnel par rapport à ceux qui quittaient la forma-

tion au terme de la seule scolarité obligatoire. La variance entre les itinéraires de formation empruntés par les individus n'était pas (encore) un thème de recherche; elle l'était d'autant moins que ne pouvait attirer l'attention sur ce sujet quelque facteur exogène que ce soit, dont on aurait pu noter l'influence sur les parcours individuels.

Dans ce temps-là, l'économie et la société déléguaient la conduite de la formation à l'Etat, qui accomplissait sa mission sous forme d'un «pilotage par *input*» et qui, à l'exception du domaine de la formation professionnelle, laissait la réalisation des filières de formation à des institutions largement autonomes. Et, dans la population, on a certainement observé le lien entre origine sociale, formation scolaire et succès social (cf. Hess et al., 1966); mais l'idée n'aurait encore guère pu prédominer, de considérer la formation comme une ressource qu'il ne s'agit pas seulement d'utiliser, mais dont il faut tirer un maximum de profit du point de vue individuel, quitte, pour ce faire, à utiliser les stratégies nécessaires. Si l'on met en relation cet état de faits avec le degré de développement, encore tout à fait rudimentaire en Suisse, de l'orientation de type sciences sociales dans la recherche en éducation, il devient alors évident que, jusque vers la fin des années 60, l'on ne peut pas compter sur une littérature de recherche considérable portant sur le thème des «parcours de formation».

Le mode «Exploitation du potentiel»

Le tableau s'est modifié assez rapidement – durant les années 60 et au début des années 70 – avec la transition vers un nouveau mode, prédominant, de la relation entre système et individus, que l'on peut désigner comme celui de «l'exploitation du potentiel» ou, plus précisément, comme celui de «*l'utilisation, par les individus, des possibilités et des marges de manœuvre offertes par le système afin d'optimiser les chances pour la vie*». Le déclencheur du changement en a été une nouvelle perception de la formation. Celle-ci a été reconnue comme une ressource centrale pour l'ensemble de la société: avec le passage d'une croissance économique extensive à une croissance intensive, la nécessité d'un relèvement général du niveau de formation est devenue une évidence. Ce postulat ne s'appuyait pas seulement sur l'aspect économique – disposer des qualifications nécessaires –, mais aussi sur la dimension de démocratisation de la formation. Les représentations d'une société plus égalitaire se traduisaient dans les revendications d'accès plus large à la formation des niveaux secondaire II et tertiaire, mais aussi dans les efforts pour développer des formes de didactique plus participatives. Les thèmes de l'exploitation des réserves de capacités individuelles et d'égalité des chances ne constituaient toutefois pas des découvertes de cette phase; selon Gretler, ils parcouraient en effet la discussion en politique de l'éducation déjà depuis les années 50 (Gretler, 2000, p. 130s.).

Ce qui était nouveau, par contre, c'était le fait que la formation soit reconnue, dans des cercles toujours plus larges, également comme une ressource individuelle mais, en même temps, comme un bien rare et dont l'acquisition pouvait légitimer la prétention d'occuper de bonnes positions dans la société. Dans ces conditions, c'étaient la différenciation verticale et la sélection lors des transitions verticales qui étaient au centre de l'attention, plus précisément la transition entre l'école primaire et le secondaire I, qui était (et

demeure encore) largement prédéterminante pour l'orientation dans la filière académique ou dans la filière de formation professionnelle et – à l'intérieur de celle-ci – pour l'accès aux places d'apprentissages les plus attractives. A partir de là, les itinéraires scolaires ne pouvaient qu'être, de plus en plus, considérés comme des histoires de succès ou d'échecs de la part des individus. Malgré l'ouverture et le mouvement, conjoint, d'expansion du système, l'accès aux niveaux supérieurs demeurait fermé pour beaucoup de jeunes. Mais, étant donné la nouvelle manière de voir, le succès et l'échec étaient de moins en moins interprétés comme résultats de capacités individuelles différentes, et de plus en plus comme conséquences de stratégies ou d'obstacles inhérents au milieu social d'origine.

Au début, l'expansion du système ne s'est traduite que timidement par des changements sur le plan des structures. Les carrières individuelles se déroulaient à l'intérieur de cadres restant, dans une très large mesure, identiques. Durant ces années 70 et ce début des années 80, on mise sur un renouvellement interne – notamment de l'école primaire – en redéfinissant les objectifs de formation (cf. Künzli, 2002), l'enseignement et l'évaluation des élèves, tout comme en s'occupant de développer l'institution scolaire dans une collaboration entre écoles, familles et autorités (cf. CDIP, 1986). Le nombre de places mis à disposition dans la filière académique a certes été augmenté, mais il demeurait quand même limité; par ailleurs la frontière entre formation académique et formation professionnelle demeurait encore peu perméable. On a pourtant assisté, dans certains cantons, à une réduction de la sélection précoce grâce à l'instauration d'un cycle d'orientation au secondaire I, voire d'une école globale, ou alors avec l'introduction d'expériences avec des groupes à niveaux. Le constat que la répartition du bien «formation» suit le standing social s'est mué en efforts pour compenser les désavantages pouvant résulter du milieu social en diversifiant le système des classes spéciales. Par ailleurs, le besoin croissant en professionnels bénéficiant de qualifications académiques s'est reflété dans la création de nouveaux types de maturités. Mais, même si le système de formation a ainsi réagi au changement de demande qui émanait de l'économie, son autonomie est fondamentalement demeurée intacte, tout comme son mode de pilotage par *input*.

Le mode de relation «Exploitation du potentiel» offre ses premiers sujets d'études à une recherche en éducation s'intéressant à la question des parcours individuels. C'est la thématique de la sélection qui occupe le premier plan. Et l'on se centre d'abord – ce qui ne surprend guère après ce qui vient d'être dit – sur le domaine de la formation obligatoire et, à l'intérieur de celui-ci, sur la transition vers le secondaire I (Haefeli et al., 1979; Hutmacher, 1993). En plus du constat général qu'il y a un lien entre la couche sociale des parents et le succès des enfants au moment de cette transition, constat qui s'est régulièrement confirmé jusqu'à aujourd'hui, la recherche s'intéresse toujours plus aux disparités trouvant leur origine dans d'autres caractéristiques sociales, notamment dans l'appartenance nationale et culturelle (Gurny et al., 1984; Hutmacher, 1987). Bien que de telles études aient tout à fait en vue les effets à long terme d'un succès ou d'un échec lors de cette première transition, ces effets ne sont guère observés par une approche longitudinale. Le travail de Bernath, Löhner et Wirthensohn (1980) représente une exception: ils suivent une cohorte de 1961 jusqu'à l'âge de 18 ans.

Le mode «Structuration réciproque»

Le mode de relation entre individu et système de formation, qui suit la phase «Exploitation du potentiel», peut être cerné sous le terme de mode de «Structuration réciproque». Il résulte de l'accentuation, durant les années 80, de tendances évolutives qui s'étaient déjà mises en branle auparavant. Les familles et les individus se montrent toujours plus actifs dans leurs efforts de modeler des itinéraires de formation personnalisés, ouvrant des perspectives pour une vie professionnelle et sociale couronnée de succès. Il ne s'agit pas seulement, par là, de parvenir au degré le plus élevé possible, mais aussi d'être armé pour faire face aux impondérables que le changement économique et technique apporte avec lui. Le fait que le métier que l'on a appris en premier ne sera vraisemblablement pas le dernier est une idée qui fait son chemin dans des cercles toujours plus larges. Les décisions relatives à la formation sont de plus en plus prises en supputant – chacun le faisant pour son propre cas – ce que cette étape dans le parcours de formation peut offrir du point de vue de futures séquences de formation. De son côté, le système «répond» à cette individualisation croissante de la demande en diversifiant davantage son offre et en augmentant la perméabilité tant à l'intérieur qu'entre des filières et des types de formation autrefois clairement opposés. Ce qui, en retour, invite les individus à modeler encore davantage des itinéraires de formation qui leur soient propres. Le système de formation et l'individu ne sont ainsi plus face à face, dans une relation de fournisseur – utilisateur; bien davantage et de plus en plus, ils sont, les deux en tant qu'agents, associés dans une relation d'interdépendance.

Le phénomène de différenciation et d'assouplissement structurel du système qui découle de cette dynamique se voit encore renforcé par les changements rapides qui se manifestent dans le monde du travail. Le fait que les exigences en matière de qualifications se modifient dans de nombreux métiers résulte en un relâchement des liens relativement fixes qui existaient entre formation et emploi; et cela tant en ce qui concerne la différence entre formation académique et formation professionnelle qu'à l'intérieur même de la formation professionnelle. Compte tenu de ces changements, il n'est pas étonnant que, dès le milieu des années 80, l'attention ait commencé à se tourner peu à peu vers le domaine de la formation professionnelle. Ce domaine se trouvera par la suite, dans les années 90, véritablement au centre de la discussion sur les réformes et appellera à une adaptation de ses structures. Réussie sur la lancée de ce mouvement de réformes, la création de la maturité professionnelle (cf. Kiener & Gonon, 1998) et des hautes écoles spécialisées (HES) prend en compte le fait que, face à des profils professionnels devenant plus diffus, les secteurs dynamiques de l'économie sont toujours plus intéressés à disposer de personnel ayant une formation générale plus large, un personnel qui peut ensuite continuer à être formé, au sein de l'entreprise, pour des fonctions spécifiques. Ces développements dans la formation professionnelle ouvrent à leur tour de nouvelles perspectives pour des itinéraires de formation modelés individuellement. Les fondements légaux existants permettent de moins en moins de prendre en compte ces développements. En conséquence, leur adaptation en vient à être demandée de manière toujours plus pressante au milieu des années 90. Cela conduit à un processus de légifération, qui aboutit à fin 2002 avec l'adoption d'une nouvelle loi sur la formation professionnelle.

Dans l'ensemble, le degré d'autopilotage du système recule durant cette période. Même si la Suisse s'est exprimée en 1992 contre une participation à l'Espace Economique Européen, le système suisse de formation ne peut plus, *de facto*, échapper à la discussion sur la coordination européenne, du moins en ce qui concerne la question de la reconnaissance des titres (cf. Gonon & Oelkers, 1993). D'autre part, l'expansion tant sur le plan quantitatif que qualitatif accentue les problèmes de financement et augmente la pression sur l'Etat, en demeure de légitimer sa mission de responsable de la formation publique (cf. Poglia, 1993). Cette pression, mais aussi l'influence de la compétition internationale croissante, font accomplir, durant ces années 90, le virage vers un pilotage par *output*. L'école doit à nouveau objectiver sa raison d'être, son utilité et ses succès et elle doit les rendre accessibles à l'évaluation scientifique. Et, ce qui est désormais utilisé comme mesure du «succès», ce sont les performances individuelles, dont on s'accorde à penser qu'elles pourraient être directement imputables aux actions du système.

Dans les années 90, la recherche en éducation connaît une importante poussée de croissance; le déplacement de l'attention, observé en politique de l'éducation, d'un pilotage par *input* vers un pilotage par *output* n'en constitue certainement pas la dernière des raisons. De manière caractéristique, c'est le sujet de «L'efficacité de nos systèmes de formation» – l'utilisation du pluriel est révélatrice – qui est au centre d'un Programme national de recherche, le PNR 33 (cf. Trier, 1995; 1999). Que ce soit dans le cadre de ce programme ou dans d'autres recherches, la question des effets des anciennes et des nouvelles structures et modalités de fonctionnement du système de formation est au cœur de l'attention. Parallèlement l'intérêt grandit pourtant aussi pour les trajectoires des individus au travers du système. La recherche prend maintenant souvent comme thèmes la transition de la formation professionnelle vers la vie professionnelle (Buchmann & Sacchi, 1998; Galley & Meyer, 1998; Donati, 1999; OCDE, 2000) tout comme le passage de la formation gymnasiale vers la phase subséquente (Marina Decarro, 1995). La formation continue devient également un objet de première importance (Office fédéral de la statistique, 1995; 1997; Schräder-Naef, 1997; Schläfli & Gonon, 1999; Buchmann et al., 1999).

Mais, à l'exception d'une étude isolée (Donati, 1999; Donati & Solcà, 1999; Donati, 2000), cette recherche souffre d'une limitation importante: des données longitudinales, qui permettraient une analyse systématique des itinéraires, ne sont généralement pas disponibles, et elles ne sont pas davantage collectées. La méthode que l'on voit toujours davantage mise en œuvre, consistant à décrire a posteriori les trajectoires de formation de différentes cohortes (Buchmann & Sacchi, 1998) permet, certes, de reconstruire, après les faits, comment les personnes appartenant à ces cohortes se sont mues à travers le système. Elle n'est pourtant guère appropriée pour mettre en lumière les relations que les individus établissent, leur vie durant, avec les options et les restrictions que, dans un contexte économique et social turbulent, le monde de la formation met à disposition et modifie continuellement. Des enquêtes à long terme, comme l'étude longitudinale conduite en Allemagne par Friebel et al. (1999) sur les carrières de formation, ne sont pas disponibles en Suisse.

Le tournant vers un nouveau mode?

L'on doit aujourd'hui se poser la question de savoir si la «Structuration réciproque» restera encore pour des années l'élément caractéristique de la relation entre individu et système de formation, ou bien si un nouveau mode commence déjà à se dessiner. Les questions qui sont au coeur du mandat de la CFG pointent en tout cas clairement au-delà du mode actuel: la «modification des standards de vie et des circuits professionnels» (voir annexe 1: Mandat) ne se limite en effet pas à la variance croissante des trajectoires modelées individuellement (qui a déjà commencé à se manifester durant le mode de la «Structuration réciproque»), mais inclut aussi l'exigence faite aux individus d'équilibrer attentes professionnelles et extraprofessionnelles dans un processus de formation qui dure toute la vie (voir annexe 1: Mandat). Et «les nouvelles exigences d'une société axée sur les savoirs et l'information» (voir annexe 1: Mandat) ne s'arrêtent pas aux demandes en matière de qualifications qui, ainsi qu'il a été mentionné ci-dessus, changent dans beaucoup de métiers. Elles se rapportent en outre à la dynamique d'une économie qui, en une succession rapide, fait émerger puis à nouveau disparaître des profils d'activités et qui, donc, pose «les mutations et les nouveaux profils exigés par la pratique professionnelle» ainsi que «l'exigence d'une réorientation ou d'un développement de la propre personnalité» (voir annexe 1: Mandat) en impératifs généraux pour la conduite de vie des individus.

Dans de telles conditions, le «contexte» n'est plus simplement un cadre relativement stable, dans lequel le parcours de formation, comme échange entre individu et système de formation, vient en quelque sorte se loger; il devient bien davantage une variable pour elle-même, que les individus doivent continuellement réévaluer lors des décisions qu'ils ont à prendre concernant leur formation. Si l'on regarde maintenant ce qu'il en est du système, on voit que la question ne se pose plus seulement de savoir combien de qualifications et quelles qualifications doivent être transmises, durant quelles phases de la vie, à quels groupes d'individus, mais plutôt quelle offre est nécessaire pour que tous les individus puissent, du mieux que ce soit, développer, lors de chacune de leurs phases de vie, les compétences dont ils ont besoin pour s'acquitter des multiples demandes qui leur sont adressées.

Cette nouvelle donne commence tout juste à être explorée par les sciences de l'éducation. Différentes études, qui viennent de se terminer ou qui sont encore en cours, essaient pourtant de la prendre directement ou indirectement en compte. Ainsi, on peut considérer le projet conduit sous l'égide de l'Office fédéral de la statistique (OFS) «Definition and Selection of Competencies» (DeSeCo; cf. Trier, 2001; Rychen & Salganik, 2001), qui vise à fixer les compétences clé et à en dresser la liste, comme un essai de définir les «capacités transdisciplinaires» (Grob & Maag Merki, 2001) qui permettent justement de répondre à cette nouvelle situation. Vont dans le même sens les efforts entrepris dans quelques pays de la sphère OCDE, dont la Suisse, pour analyser leurs systèmes nationaux de qualifications dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie (Zulauf, à paraître). Et l'on peut comprendre les efforts actuels visant à établir un monitoring de la formation comme un essai de trouver une solution aux problèmes de pilotage global liés à l'instauration d'un nouvel espace, ouvert, de formation.

Le présent travail veut apporter sa contribution à la recherche de solutions pour ces problèmes actuellement pendants, en venant mettre en discussion des scénarios développés selon une procédure qui satisfait aux critères scientifiques.

2.2 Etudes portant sur l'avenir du système de formation

Préparer des individus pour le futur est à la base de la démarche de formation; l'aspect de projection dans l'avenir est donc présent, de manière spontanée, dans pratiquement tout discours sur l'éducation. La question qui a longtemps sous-tendu les réflexions peut se formuler comme suit: comment utiliser les institutions de formation en vigueur (S) – éventuellement comment les optimiser – de manière à ce que les individus (I) qui les fréquentent soient au mieux préparés à leur vie future et à prendre une part active au développement de leur contexte social (C)? Dans cette approche, la dimension temporelle en jeu est ainsi celle de l'individu. Une autre démarche, plus audacieuse et plus utopique, met l'accent sur l'avenir du contexte social. Elle consiste à imaginer une société idéale et à se demander comment former les individus pour qu'ils soient en mesure de la faire devenir réalité³.

Ce n'est toutefois que récemment que l'avenir du système de formation, en tant que tel, est devenu un objet d'études. Pour qu'une telle projection dans l'avenir devienne possible, il fallait en effet que les diverses institutions commencent à être perçues comme formant un tout, tant à l'interne, par les acteurs et responsables de la formation, qu'à l'externe, par le contexte social. Mais l'on peut aussi considérer que, corollairement, les démarches de projection dans l'avenir ont joué un rôle dans ce processus d'objectivation. Ainsi, l'émergence progressive d'un système de formation et la réflexion sur son avenir se sont développées en interdépendance. C'est de la construction, durant les dernières décennies, d'un système de formation capable de penser à son propre avenir qu'il sera question ici, avec un accent particulier sur les études qui, en Suisse, ont servi tout à la fois de jalons et de catalyseurs de cette évolution.

L'époque de la planification routinière

Jusque dans les années 60, c'est-à-dire durant la phase du «Pensum» (voir 2.1), le monde de la formation est encore bien loin de se considérer comme un système. L'école obligatoire, d'obédience cantonale, s'organise sur une base essentiellement communale ou locale. Si planification il y a, elle est implicite et limitée à des adaptations sporadiques qui se déroulent dans le cadre de la routine administrative (cf. Ochsenbein, 1982). Petit à petit se constituent, dans les cantons, des corps de fonctionnaires de l'administration scolaire. Chargés par les sphères politiques de la gestion de l'école, ce sont également eux qui portent la responsabilité de conduire les éventuelles réformes. «L'innovation est ainsi un changement conçu, inspiré, conduit et contrôlé par des instances situées hiérarchiquement au-dessus des enseignants, par les bureaux de l'administration.» (Hutmacher, 1982,

³ Voir par exemple Bengtsson et al., 1975.

p. 59) Mais, dans un état d'esprit dominé par la «reproduction» des valeurs, où l'avenir n'est perçu que comme la prolongation du passé et du présent, il n'est évidemment point encore de place pour une réflexion prospective.

L'heure de la première grande étude prospective

Les choses vont toutefois se mettre à bouger. La volonté d'augmenter l'efficacité de l'instruction publique pour renforcer la prospérité économique et la démocratie s'affirme toujours davantage, préluant l'instauration d'un nouveau mode (voir 2.1: mode «Exploitation du potentiel»). Le changement s'annonce par un acte politique fort, la signature, en 1970, du «Concordat sur la coordination scolaire» (Badertscher, 1997), texte fondateur d'un développement éducatif dorénavant concerté entre les différents cantons.

Il n'est donc guère étonnant que le début des années 70 représente aussi un tournant du point de vue de la recherche prospective. Puisque le futur devient enjeu, il devient également objet de questionnement. L'heure de la première étude prospective est donc arrivée. «La Suisse au-devant de l'éducation permanente» (Gretler et al., 1971), tel est le titre du rapport de l'étude lancée alors par le Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction (GRETI), un titre qui porte ainsi la marque du souhait, nouveau, de se projeter dans l'avenir plutôt que de perpétuer le passé.

«L'éducation peut être considérée comme un sous-système de la société» y lit-on en introduction (ibidem, p. 21). Cette conception de base explique l'ensemble de la démarche d'étude: c'est au contexte global de définir le fonctionnement du sous-système éducatif. Les travaux ont ainsi été confiés à un petit groupe de travail, composé de spécialistes du monde de l'économie, qui a dû travailler très rapidement (nous parlerions aujourd'hui d'une «task force»...). Ce groupe était toutefois entouré d'une commission de soutien formée, elle, d'experts du monde de la formation, et dont la mission était d'éviter un travail en vase clos.

Dans une première étape l'étude s'est centrée sur l'avenir de la société suisse, sous l'angle notamment de l'emploi, des loisirs, du processus d'urbanisation ou du développement des communications. Ce n'est que dans un deuxième temps que la question des finalités de l'éducation est posée. Les réponses sont tout d'abord cherchées auprès de personnalités, essentiellement du monde politique et universitaire, bien que soit émis le regret que des apprentis, ouvriers et ménagères n'aient pas été également consultés. Un deuxième volet de réponses est cherché dans les programmes des partis politiques et des églises.

Cette façon d'aborder le problème reflète donc bien l'esprit de l'époque (y compris sa hiérarchie des valeurs), mais nombre des propositions concernant les structures souhaitables pour l'avenir du «système d'enseignement et de formation» témoignent d'une étonnante vision à long terme. Il est ainsi envisagé que l'ensemble du système de formation constitue un tout et que, en conséquence, l'éducation des adultes en fasse intégralement partie. Dans ce système, l'éducation postobligatoire formerait une entité, organisée selon le principe de l'éducation permanente. Les propositions qui découlent de ces prin-

cipes de base ont, elles aussi, des accents modernes. On y prône en effet une perméabilité totale, une abolition des frontières entre enseignement général et formation professionnelle et, dès le postobligatoire, une organisation de la formation par «unités» ou «modules».

Si toutes ces propositions innovatrices ont laissé des traces, ce sont avant tout des traces souterraines. Aucune mise en application n'a été planifiée et il faudra attendre une vingtaine d'années pour qu'une autre étude prospective de même ampleur soit organisée.

Une succession d'études prospectives sectorielles

La nécessité de dépasser les particularismes cantonaux et de commencer à (re)penser l'enseignement et la formation d'un point de vue plus large est une idée qui s'intensifie durant les années 70, que ce soit parmi les acteurs de la formation, parmi les politiciens ou dans le grand public. Le concordat sur la coordination scolaire est progressivement ratifié par les différents cantons et, en tant que «charte», il vient favoriser un développement intercantonal plus harmonieux (Arnet, 2000).

Parallèlement, la volonté de réfléchir activement à l'avenir de la formation commence à se faire jour à l'intérieur même du monde de la formation et va donner lieu à toute une série d'études. Tout comme c'était le cas dans celle du GRETI, les deux premières témoignent, dans leur intitulé même, de la nouvelle tournure d'esprit. Elles ont pour noms: «Enseignement secondaire de demain», plus connue sous l'abréviation MIMO⁴ et «La formation des maîtres de demain», ou LEMO⁵. Ces deux études vont rassembler bien des énergies au début des années 70.

Au-delà de leur parenté linguistique, MIMO et LEMO présentent de nombreux points communs, qui sont, par ailleurs, autant d'indicateurs du stade de maturation dans lequel le système de formation en constitution se trouvait alors.

Dans les deux cas, la demande effective est venue d'«en bas», c'est-à-dire d'associations d'enseignants (cf. Egger, 1982)⁶. Ce faisant, les praticiens ont commencé à marquer leur intérêt pour un champ de réflexion nouveau, celui des structures, allant au-delà du domaine de compétences qui leur était traditionnellement dévolu, celui de la pédagogie. Interpellée par ces associations, la CDIP a, dans les deux cas, répondu par la mise sur pied de commissions d'études, composées essentiellement d'enseignants et de directeurs d'instituts de formation, mais aussi de professeurs d'université. La commission LEMO présentait la particularité de s'être également adjointe des chercheurs en éducation.

⁴ MIMO pour «Mittelschule von morgen».

⁵ LEMO pour «Lehrerbildung von morgen».

⁶ Dans le cas de MIMO: la «Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire». Dans le cas de LEMO: la «Conférence suisse des directeurs d'écoles normales» et l'«Association pédagogique suisse».

Devant la nouveauté et l'immensité de la tâche, les commissions décident de se centrer sur une partie seulement du secteur qu'elles étudient, sans toutefois abandonner une perspective globalisante pour le long terme. Ainsi, les membres de la commission MIMO se concentrent sur des projets de réforme du «degré maturité», mais en pensant à son intégration «verticale» (entre le secondaire I et l'université) et à son insertion «horizontale», entre le «degré diplôme» et le «degré professionnel», degrés pour lesquels ils souhaitent que soient également créées des commissions d'études. Quant à la commission LEMO, elle se centre sur la formation des maîtres primaires et renonce à débattre de la problématique des structures, afin de respecter la souveraineté cantonale en matière de formation des maîtres. Mais elle conçoit ses travaux comme devant fournir une base pour la coordination future de cette formation et, au-delà, pour la coordination scolaire en général (ibidem).

Le rapport de la Commission MIMO (EDK/CDIP/CDPE, 1972) et celui de la Commission LEMO (CDIP, 1976) sont tous deux mis en consultation. L'euphorie qui a présidé au lancement de ces vastes travaux d'études est toutefois retombée et les idées novatrices ne seront pas concrétisées dans l'immédiat, mais viendront alimenter les réflexions de groupes de travail ultérieurs (cf. Jenzer, 1998a). Avec le recul, il est intéressant d'observer comment ces idées ont pu germer progressivement, en lien avec les progrès en matière de coordination entre les cantons et de collaboration entre les secteurs de formation. Par exemple, l'instauration de la recherche dans les hautes écoles pédagogiques et son intégration à la formation des enseignantes et enseignants figurait dans le projet LEMO (cf. Hügli, 1997). Quant au rapport MIMO, il proposait déjà des éléments devenus centraux dans le nouveau règlement de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM), à savoir les branches à option et le travail de maturité (cf. Meylan, 1996). On trouve aussi dans le rapport final de la commission d'études une représentation de ce que l'on appellera ultérieurement le secondaire II, dans laquelle figurent des flèches marquant la perméabilité souhaitée entre les différents «degrés» (EDK/CDIP/CDPE, 1972, p. 92). La perméabilité que les auteurs du rapport GRETI appelaient de leurs vœux en 1971, d'une manière alors un brin utopique, trouve donc ici un ancrage plus réaliste.

Offrir les bases d'une meilleure coordination en matière d'enseignement primaire sur le plan suisse est le moteur de la plus vaste opération d'innovation jamais mise sur pied par la CDIP: l'«Examen de la situation de l'école primaire» ou SIPRI (CDIP, 1986; cf. Trier, 1997). Comme pour MIMO et LEMO, l'initiative en revient aux associations d'enseignantes et enseignants⁷. Ainsi que le révèle son intitulé, elle se veut en priorité une description de l'état de l'école primaire. L'objectif essentiel est d'offrir des moyens de «s'y retrouver» dans le système scolaire suisse. Celui-ci commençait en effet à être perçu comme chaotique (cf. Jenzer, 1998b, cité par Künzli, 2002).

L'approche de SIPRI est celle du pragmatisme. S'il est bien question de formuler des propositions pour l'amélioration de l'école primaire, il s'agit avant tout de les expérimenter

⁷ Plus précisément la «Conférence des associations suisses d'enseignants».

sur le terrain, dans des «écoles de contact» qui servent de champs d'observation. Le leitmotiv des travaux, qui se sont déroulés de 1978 à 1986, est celui de la collaboration entre la pratique, l'administration et la recherche, qui détient ici un rôle central. Mais la collaboration s'étend à l'extérieur du cercle des institutions scolaires, puisque les parents sont associés aux travaux.

Cette volonté de collaboration sous-tend également les thèses publiées dans le rapport final (CDIP, 1986), thèses assorties de corollaires qui sont autant de propositions d'action à l'intention des différents acteurs: enseignantes et enseignants, institutions de formation d'enseignantes et enseignants, autorités scolaires communales et cantonales, commissions des plans d'études, institutions de recherche, CDIP, mais aussi associations d'enseignantes et enseignants et associations de parents. Tous sont interpellés pour que la coordination et la collaboration s'améliorent. Il s'agit en fait de mieux «huiler les rouages» de l'école primaire; il n'est toutefois pas question de réfléchir à un nouveau modèle d'école ou d'envisager un changement de son positionnement au sein de la société.

L'avènement d'une deuxième vaste étude prospective

La période où le monde de la formation pouvait planifier son avenir en termes de simples réformes des structures et des pratiques touche toutefois à sa fin. Les pressions venant du monde économique et du marché du travail augmentent, tout comme se font jour les incertitudes concernant l'avenir. La nécessité de repenser la formation de manière globale et jusqu'en ses fondements mêmes s'impose dorénavant. C'est dans cette optique de rupture qu'une étude est mise sur pied, à la fin des années 80, étude dont l'intitulé résume, lui aussi, l'essentiel des objectifs: «Education dans la Suisse de demain», plus connue sous le terme de BICHMO⁸. Par cette démarche, il ne s'agissait plus de se préoccuper d'un seul niveau de formation, mais bien de prendre en considération l'ensemble des niveaux, tout comme de réfléchir, globalement, sur le plan suisse. Par ailleurs, l'objet n'est plus la présentation, au premier degré, de souhaits concernant l'avenir, tels qu'ils émergent des réflexions d'un groupe de spécialistes, mais bien l'analyse des opinions émises par différentes personnes. La préoccupation scientifique est donc, cette fois-ci, bien présente.

BICHMO s'éloigne donc des précédents travaux tels que MIMO, LEMO et SIPRI, sur le plan des objectifs et de la nature de la démarche. Mais elle en diffère également sur un autre plan, puisque l'initiative est partie, cette fois-ci, de la CDIP, plus précisément de sa Commission pédagogique, et non plus des associations d'enseignantes et enseignants.

BICHMO peut être vu comme le pendant, à 20 ans de distance, de l'étude du GRETI. Les deux démarches ont pris en compte l'ensemble de la formation, les deux ont réfléchi en termes de systèmes, mais elles s'opposent sur un point essentiel. En 1970, le GRETI cherche les solutions à l'avenir du système de formation auprès de personnalités externes à

⁸ BICHMO pour «Bildung in der Schweiz von morgen».

l'éducation tout en essayant, il est vrai, de s'éviter des dérapages en s'entourant de personnes émanant du système de formation. A la fin des années 80, la situation est inverse. C'est le système de formation, qui entre-temps s'est précisément construit en tant que système, qui en vient à se préoccuper de son avenir tout en s'entourant d'experts extérieurs à lui pour ne pas travailler en vase clos! Participeront en effet aux interviews à la fois des «experts» du monde de la formation, mais aussi des personnalités éminentes du monde politique, économique, médiatique et culturel.

L'esprit d'ouverture des initiateurs de BICHMO se révèle également dans leur intention de mettre les résultats de leur étude sur la place publique afin de susciter le débat. Mais, de débat public il n'y eut point, pas davantage que de transfert, sous la forme d'un véritable projet, des conclusions et propositions exposées dans le rapport final de l'avant-projet (CDIP, 1990). Les réflexions engendrées par BICHMO ne restèrent toutefois pas sans lendemain. Une conception nouvelle, déjà annoncée par les travaux du GRETI, a en effet été rendue possible grâce à cette étude: considérer l'ensemble de la formation comme un système à part entière, c'est-à-dire comme un «espace vital» régi par des lois internes et appelé à interagir avec d'autres systèmes qui ont alors noms «monde du travail», «milieu familial», «monde des adultes» et «environnement cantonal, national et international».

La mention de «monde des adultes» renvoie à toute la dimension de «formation récurrente au travail et dans les autres domaines» (ibidem, p. 28) et le désir exprimé que le système éducatif interagisse avec cet autre «monde» est un indice que, il y a une dizaine d'années, ce que nous appelons aujourd'hui plus volontiers la «formation continue» ne pouvait toujours pas être considéré comme partie prenante du système de formation, malgré les principes déjà exposés dans le rapport du GRETI. Quant à l'«environnement cantonal, national et international», le système éducatif va être bientôt en demeure de le prendre en compte.

Le déclin de la réflexion prospective

Ayant pour la première fois autorisé l'examen de sa politique éducative par l'OCDE, la Suisse, qui se prépare alors à intégrer l'espace économique européen, découvre le regard porté par l'étranger sur son système de formation. Bien que distribuant quelques «bons points» à la politique éducative de notre pays, les examinateurs de l'OCDE ne manquent pas de souligner les limites du fédéralisme en matière d'éducation. Les suggestions émises dans leur rapport final vont toutes dans le même sens: passer d'un «système d'enseignement en Suisse» à un «système suisse d'enseignement et de formation» (OCDE, 1990, p. 149).

L'examen de l'OCDE provoque un sursaut qui va générer d'importantes modifications structurelles. Soucieuse de rattraper son retard en matière de recherche et développement, la Suisse se lance en effet dans une politique volontariste d'évolution de son système de formation au postobligatoire, un élan qui ne sera pas stoppé par le résultat négatif de la votation de 1992 (cf. Luisoni, 1997). L'«helvétocompatibilité» va en fait directement bénéficier de l'analyse des besoins du système en matière d'eurocompatibilité

(cf. Kübler, 2001). La dernière décennie est ainsi marquée par la mise sur pied, à un rythme accéléré, de nouveautés, dont certaines étaient déjà mûrissantes, mais pour lesquelles le rapport de l'OCDE a servi de déclencheur: le nouveau RRM, l'introduction des maturités professionnelles et des HES, avec, en ligne de mire, la constitution du réseau des hautes écoles (universités cantonales, EPF et HES).

Il n'est pas étonnant que, dans ce contexte, ce soit l'avenir du postobligatoire qui devienne objet de questionnement. Mais, puisque l'époque est à la nécessité de mise en œuvre rapprochée, il n'y a plus guère de temps pour réfléchir posément à l'avenir en réalisant des études prospectives.

Si les travaux liés au «projet secondaire II» (CDIP, 1996; CDIP & OFFT/ EDK & BBT, 2000) participent encore de la démarche consistant à élaborer des modèles pour l'avenir, force est en effet de constater qu'ils s'inscrivent dans un processus favorisant de plus en plus l'action, en l'occurrence la mise en réseau des différents acteurs et partenaires du niveau secondaire II, lesquels sont par ailleurs confrontés aux nouvelles exigences en matière de perméabilité des jeunes en formation et de leurs familles (voir 2.1: mode «Structuration réciproque»).

Quant au rapport sur la situation et les perspectives de la formation continue en Suisse (Schläfli & Gonon, 1999), réalisé à la demande de l'Office fédéral de formation professionnelle et de la technologie (OFFT) et de l'Office fédéral de la culture (OFC) dans le cadre du projet de nouvelle loi sur la formation professionnelle, il se centre sur l'avenir de la formation des adultes. Pour ce faire, il s'appuie sur deux démarches. Premièrement il présente l'ensemble de ce qui se passe au niveau politique (initiatives récentes et pendantes, prises de position des partis et des organismes intéressés). Deuxièmement il synthétise les opinions d'experts directement impliqués dans la formation d'adultes, sur les problèmes actuels de ce domaine et résume leurs prises de position face à des propositions d'amélioration de la situation. On peut donc bien dire qu'il s'agit d'une approche prospective, mais elle est tout imprégnée d'une volonté d'action immédiate, dans un secteur spécifique.

Les réflexions sur l'enseignement obligatoire ont, elles, marqué le pas durant les dix dernières années. Ce niveau de formation a pourtant beaucoup bougé. Il a été le lieu de réformes d'ordre parfois structurel mais le plus souvent pédagogique dans de nombreux cantons, mais sans que la coordination intercantonale en soit améliorée (cf. Kübler, 2001).

La floraison actuelle des études prospectives

En ce début de 21^e siècle, marqué par une remise en question générale des rôles respectifs du contexte social, du système de formation et des individus, signalant que l'on est en train de quitter le mode qui a prédominé durant la dernière décennie (voir 2.1 «Le tournant vers un nouveau mode?»), il n'est pas étonnant de voir fleurir les études, réflexions et prises de position concernant l'avenir de la formation en Suisse. Le temps sem-

ble à la mobilisation générale des forces de réflexion pour définir le système de formation de demain, et les études et déclarations émanent, en parallèle, de différents milieux.

Des milieux économiques tout d'abord, qui lancent leurs propres forums de discussion, dans lesquels ils incluent les différents partenaires de la formation, et qui mettent sur la place publique leurs propositions de changements du système de formation. Ainsi en vait-il des démarches du Crédit Suisse (2001), qui prend le problème de la formation sous l'angle du financement, et de la fondation «Avenir suisse» (Aeberli & Landert, 2001; Aeberli & Praplan, 2002), qui se concentre sur l'école primaire dans ses différents aspects de structures, de contenus et de didactique mais qui aborde également le rôle et les conditions de travail du corps enseignant.

Des milieux scientifiques ensuite, qui commencent à se préoccuper de la dimension prospective dans la formation. Le symposium international «Futures of Education», organisé pour la première fois en 2000, en est le signe le plus patent en Suisse (Oelkers, 2001), mais d'autres indices vont dans le même sens: nombre de sociétés scientifiques et de chercheurs commencent à traiter de la thématique du futur de l'éducation.

D'autres cercles se mobilisent également, notamment les associations de parents, les milieux enseignants, mais aussi les médias. Longtemps marginalisé, notamment dans les médias audiovisuels, le thème de la formation et des enjeux qui lui sont liés commence à venir sur le devant de la scène. Que l'on songe ici à l'émission de la Télévision suisse romande sur l'avenir de la formation en Suisse, organisée dans le cadre d'Expo.02.

Enfin, il faut relever que les instances mêmes du système de formation ont lancé de nouvelles études prospectives. Ainsi de l'OFFT qui, toujours dans le cadre des travaux préparatoires à la nouvelle loi sur la formation professionnelle, a commandité une étude Delphi sur l'avenir de la formation professionnelle. Ses résultats reflètent les pronostics et souhaits pour 2020, tels qu'ils émergent du consensus entre les experts consultés (GfS-Forschungsinstitut, 2001). La valeur formative de l'apprentissage dual/trial y est réaffirmée, de même que la nécessité de l'apprentissage à vie et les propositions d'amélioration du système sont formulées dans cette optique. Ces affirmations prennent d'autant plus de poids que, aux termes de la nouvelle Constitution fédérale entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2000, c'est la Confédération qui prendra désormais en charge l'ensemble de la formation professionnelle, y compris pour des domaines auparavant d'obédience cantonale, comme ceux de la santé, du social ou des arts (art. 43). Sur le plan international, il faut relever que, suite à des travaux qui ont duré plusieurs années, l'OCDE vient de publier des scénarios sur l'avenir de l'école obligatoire (OCDE, 2001; OCDE/CERI, 2001) destinés à susciter la discussion et à favoriser un choix de société en matière de formation.

Bref, de partout, l'avenir de la formation est (re)mis en débat. Et les réflexions portent sur tous les aspects et sur tous les niveaux de la formation, y compris sur l'école obligatoire, un peu mise de côté, à l'échelon national du moins, pendant la dernière décennie. L'enjeu, pour ce premier niveau de formation, peut certes rappeler celui qui avait présidé aux «grandes manœuvres» de SIPRI, à savoir l'harmonisation sur le plan suisse, mais un autre enjeu, de taille, s'y est ajouté. Il concerne le statut et le rôle de l'école obligatoire

en tant que propédeutique aux niveaux subséquents du système de formation et dans la perspective, incontournable, de l'apprentissage à vie. D'ailleurs la nouvelle Constitution fédérale déclare que «La Confédération et les cantons s'engagent, en complément de la responsabilité individuelle et de l'initiative privée, à ce que: [...] les enfants et les jeunes, ainsi que les personnes en âge de travailler puissent bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue correspondant à leurs aptitudes.» (art. 41, let. f)

Nous sommes bien à un nouveau moment-charnière où l'avenir du système de formation suscite interrogations, mais aussi espoirs et inquiétudes. Rien d'étonnant donc dans la mise sur pied de la présente étude prospective, la troisième du genre à prendre comme objet le futur du système de formation, dans son ensemble, et dans une approche globale.

3 Déroutement de la recherche

La manière dont on peut réaliser une «Etude prospective portant sur les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation» – intitulé exact du mandat – ne tombe certainement pas tout de suite sous le sens. La simple lecture de cet énoncé suffit déjà pour réaliser que l'on ne se situe pas dans un champ bien balisé, où l'on pourrait développer une recherche de routine (si tant est qu'il en existe dans le domaine de l'éducation...), elle-même fondée sur des démarches et procédures bien rôdées. Au contraire, on se trouve devant un double défi. Celui de l'objet de recherche, les «parcours de formation», pour lesquels il n'existe guère de littérature de recherche à proprement parler, et celui de la démarche, «prospective», et donc porteuse en elle-même d'inconnues. C'est ainsi à double titre que l'on se trouve dans ce que l'on désigne, en recherche, comme un «contexte de découverte» et que se justifie le paradigme adopté, le «paradigme qualitatif», appelé également «paradigme interprétatif». Dans une approche qualitative, les questions, les hypothèses, les variables ou les catégories d'observation ne sont pas entièrement formulées au départ mais bien ouvertes et elles se déterminent par la suite, au courant de la démarche (cf. Lessard-Hébert et al., 1990). Il en a été de même dans la présente étude, qui s'est construite au travers d'un long processus d'élaboration, où réflexions théoriques et réflexions méthodologiques ont été menées de front et sont venues s'enrichir réciproquement. Le chapitre qui s'ouvre ne peut toutefois rendre compte de l'ensemble de ce chassé-croisé, sous peine de décourager le lecteur, et sera donc organisé de manière conventionnelle: à la présentation des options de base de la recherche fera suite la description de la procédure de collecte des données puis celle de l'analyse et enfin de la construction des scénarios.

3.1 Options de base

La première élaboration conceptuelle à partir du mandat de la CFG, élaboration dont l'essentiel a été présenté dans le chapitre 1, a permis de mieux cerner l'objet de l'étude (que recouvre le terme «parcours de formation?»), de prendre la mesure de la démarche prescrite (en quoi consiste une approche prospective?) et de mieux définir son objectif (à quelles fins proposer des scénarios?). Le chapitre 2 est ensuite venu exposer l'évolution historique des modes de relation entre système de formation, individus et contexte, mais également relater les études prospectives qui en ont jalonné le cours. Et c'est en prenant en considération tous ces aspects théoriques que les options de base de cette recherche ont, à leur tour, été développées.

On l'a vu, s'occuper de la problématique des «parcours de formation» implique que l'on prenne en considération non seulement le système de formation (S), mais aussi les individus en formation (I) et le contexte (C) et que, de plus, on les appréhende dans leur globalité. Pour le système de formation, cela signifie que l'on doit prendre en compte non seulement l'école obligatoire, qui a constitué le centre des préoccupations pendant de nombreuses décennies, et que l'on ne se limite pas davantage à l'ensemble de la formation formelle, du primaire au tertiaire en passant par le secondaire I et le secondaire II. L'inclusion de la formation continue dans cette réflexion est incontournable. Les indivi-

dus en formation, quant à eux, ne sont plus seulement les enfants et les jeunes, mais des individus de tout âge, et pour lesquels on doit se poser, quel que soit leur âge, la question de leur formation ultérieure. Enfin le contexte, notamment le monde du travail, dont le rôle, vu «de l'intérieur» du système officiel de formation, a longtemps été réduit à celui d'un partenaire lointain, est devenu beaucoup plus présent dans les processus et les cursus mêmes de formation.

Comme on l'a constaté également (voir 2.1), la façon dont les individus construisent ou réalisent leur formation au fil du temps n'est devenue que récemment un objet de recherche. Et, dans ce domaine, les études se focalisent encore actuellement sur ce que l'on considère comme constituant des moments clés dans les parcours, c'est-à-dire les transitions, notamment celles entre la formation et la vie professionnelle, cependant que les approches longitudinales demeurent l'exception. De par sa nature prospective, le présent travail ne prend en fait pas le même objet de recherche que ces études, même s'il se consacre, lui aussi, aux parcours de formation. Puisqu'il ne s'agit pas de mettre sous la loupe les parcours eux-mêmes, c'est-à-dire ceux qui se sont déroulés ou qui se déroulent réellement, mais les parcours de formation tels qu'on les imagine dans le futur, l'on ne se situe à l'évidence pas dans une dimension factuelle, mais bien dans une dimension d'emblée conceptuelle.

Les données que peut récolter une étude prospective sont donc des idées, des conceptions, du «discours sur». Mais auprès de quelles instances doit-on recueillir des idées et du discours sur l'avenir de la formation? Les deux études prospectives majeures qui ont été réalisées en Suisse sur l'ensemble du système de formation, à savoir GRETI (Gretler et al., 1971) et BICHMO (CDIP, 1990), ont ouvert une brèche importante. Elles ne se sont en effet pas limitées au champ du système de formation, mais l'ont élargi au contexte culturel, politique et économique (voir 2.2). L'évolution de la formation vers une plus grande prise en compte de ces milieux a depuis lors montré combien cette approche était pertinente. Ainsi une réflexion sur l'avenir du système de formation ne peut plus se faire en vase clos et se doit d'associer les trois instances qui interagissent dans la construction des parcours de formation et dont l'importance a encore été rappelée ci-dessus; tant le système de formation que les individus et le contexte doivent donc être parties prenantes de ce processus de projection dans l'avenir.

L'étude réalisée par le GRETI a débouché sur un modèle «clé en mains» du système de formation de l'avenir. La démarche BICHMO a, quant à elle, défini les bases d'un projet de développement concerté de l'ensemble de ce système. L'objectif de la présente étude (voir chap. 1) est différent: il consiste à offrir une aide à la réflexion sur le futur, en proposant plusieurs scénarios de développement. Dès lors, et contrairement à une étude Delphi classique, la démarche ne vise pas à réduire la multiplicité des opinions de départ pour établir un seul discours consensuel, mais au contraire à promouvoir cette multiplicité, non pour en rendre compte au premier degré, mais pour l'organiser en positions contrastées, reflétant le champ des possibles.

On pourrait donc dire que le défi de cette étude scientifique a consisté à bâtir une méthodologie permettant de conjuguer ce qui pourrait apparaître, au premier abord, comme

des exigences contradictoires, à savoir la nécessité de prendre en compte le maximum de diversité et la nécessité de la concentrer en un minimum de traits signifiants.

On l'aura compris, la posture méthodologique de base de cette recherche n'est pas de nature additive, mais bien abstraite. Et tout son déroulement s'explique par cette position de base et par la tension vers l'objectif déclaré: construire des discours sur l'avenir des parcours de formation et proposer, en conséquence, des possibilités de développement futur du système de formation dans ses interrelations avec les individus et le contexte.

3.2 Collecte des données

La première occasion de mettre en œuvre les principes émis ci-dessus a bien sûr été la phase de recueil des données, une phase dont on sait qu'elle s'avère décisive dans toute démarche de recherche.

Une procédure par questionnaires pouvait d'emblée être exclue, dans la mesure où une telle approche n'est guère appropriée pour favoriser l'émergence d'idées nouvelles et variées. On sait que, au contraire, une démarche par interviews peut être riche en apports, spécialement lorsqu'il s'agit d'une problématique nouvelle et c'est donc cette dernière démarche qui a été choisie. Mais qui interviewer? La réponse semble facile: il faut interviewer des experts. Mais, s'il existe bien des experts de la formation, on ne peut considérer qui que ce soit comme étant un expert de l'avenir de la formation. De manière générale, en effet, il ne saurait y avoir d'«expertise» pour des faits non encore advenus. Dès lors s'imposait une définition pragmatique de ce que l'on entendait par le terme d'«expert» dans cette recherche.

Concrètement, les vingt-neuf personnes choisies comme experts répondaient toutes à trois critères, selon une appréciation qui ne pouvait d'ailleurs être que subjective. Il leur fallait bien connaître l'ensemble du champ et des problématiques de la formation, mais aussi avoir la capacité d'adopter une vision large et distanciée et enfin être en mesure de se projeter dans l'avenir. Par l'adoption de ces critères, on tendait à s'assurer, dans la mesure du possible, que les discours recueillis seraient fondamentalement de même nature et qu'il serait donc possible de les organiser et de les concentrer.

Il s'agissait toutefois de recueillir des opinions aussi diverses que possible. Pour cela, il a été pris soin d'assurer une représentation équilibrée entre femmes et hommes, ainsi qu'entre les différentes régions linguistiques du pays. Mais, au-delà de ces critères «habituels», la contrainte de diversité a été remplie en sélectionnant des experts d'horizons aussi divers que possibles. Il s'agissait bien sûr de personnes émanant des trois instances définies comme interagissant dans la problématique des parcours de formation, à savoir des personnes représentant les sensibilités et problématiques tant du contexte que des individus ou du système de formation. Qui plus est, le contexte a été représenté par des experts provenant de trois milieux différents, ceux de l'économie, de la politique et de groupes sociaux. Par ailleurs, pour chacune des instances, des experts

ont été choisis soit pour leur statut de professionnels engagés sur le plan pratique et décisionnel, soit pour leur statut d'analystes ou de scientifiques. Dans son ensemble, le champ des experts couvre ainsi dix catégories (voir le tableau 1). Mais la variété des profils des experts va bien sûr au-delà de cette catégorisation sommaire. Par exemple, la catégorie d'experts représentant le côté analytique de l'économie (case 3b du tableau 1) est composée d'une juriste, d'un journaliste de télévision spécialisé dans les questions de consommation et d'un économiste de la formation, cependant que la catégorie représentant la perspective des individus dans ses aspects pragmatiques (case 5a du tableau 1) est constituée d'une spécialiste de la pédagogie compensatoire, d'un professionnel du remplacement et d'une représentante d'associations de parents. Par ailleurs, les experts ont basé leurs propos sur leur vécu global, n'autorisant donc pas une assimilation simpliste du discours de chacun à une seule et unique catégorie. Cela est d'autant moins le cas que ces personnes n'étaient pas invitées à prendre position en tant que «représentantes» de leur catégorie, mais bien à exprimer librement leurs opinions personnelles (pour la liste complète des experts, voir l'annexe 2).

Tableau 1: Répartition des experts selon leur champ de référence

	a) Pragmatique/ Décisionnel	b) Analytique/ Scientifique
1) Contexte (C) Groupes sociaux	3	2
2) Contexte (C) Politique	4	1
3) Contexte (C) Economie	4	3
4) Système de formation (S)	3	3
5) Individus (I)	3	3

Les experts pressentis ont été contactés par téléphone et ils ont tous accepté de participer à l'étude ou alors, dans des cas exceptionnels, ils ont décliné la proposition tout en

suggérant une personne de remplacement. Avant l'interview, les experts ont reçu une lettre décrivant les enjeux de la recherche et les cinq thèmes qui seraient abordés, mais il ne leur était demandé aucune préparation particulière.

Les cinq thèmes présentés successivement à la réflexion des experts ont été, eux aussi, construits ad hoc selon les principes de base de la recherche. Chaque thème fédère en effet de nombreux sujets, très divers en apparence, mais regroupés selon une logique mettant d'emblée en jeu une question fondamentale concernant l'évolution du système de formation.

Par ailleurs, chacun des thèmes couvrait l'ensemble des niveaux de formation. Il s'agissait en effet de mettre en scène la dimension temporelle de la formation, et ce déjà lors de la conduite des interviews.

Par cette organisation des thèmes volontairement transversale et longitudinale, il s'agissait aussi d'éviter, autant que faire se pouvait, que les experts ne se centrent par trop sur tel ou tel sujet ou alors sur tel ou tel niveau de formation avec lequel ils étaient peut-être plus familiers. L'objectif était en effet, comme il a déjà été dit, de susciter chez tous les experts une vision globale de la problématique des parcours de formation.

Le 1^{er} thème, «*Quelle formation en Suisse?*», abordait toute la question de l'organisation générale du système suisse de formation (son «paysage») et des trajectoires des individus dans celui-ci.

Le 2^e thème, «*A quoi (se) former?*», était focalisé sur les objectifs de la formation, du double point de vue des attentes du contexte (celles du monde économique par exemple) et des attentes individuelles.

Le 3^e thème, «*Comment se former?*», était centré sur l'organisation de la transmission/acquisition du savoir, telle qu'elle se joue dans l'interaction entre le système de formation et les individus.

Le 4^e thème, «*Quand (se) former?*», était consacré à l'aspect temporel de la formation, tant en ce qui concerne les structures offertes par le système (filières, perméabilité...) que sur le plan du déroulement de la formation dans le cours de la vie des individus.

Quant au 5^e et dernier thème, «*Qui est responsable de la formation?*», il traitait de la répartition des compétences décisionnelles et financières entre les trois instances, contexte, système de formation et individus, mais aussi à l'intérieur du contexte (rôle respectif du politique et de l'économie privée, par exemple) tout comme à l'intérieur du système de formation (rôle respectif des départements de l'éducation et des établissements de formation, par exemple).

Pour chacun de ces cinq thèmes, l'interview se déroulait de la même manière, soit en quatre étapes successives.

Dans une première étape, l'intervieweuse ou l'interviewer décrivait à l'expert une tendance que l'on peut actuellement voir à l'œuvre dans le domaine de la formation, en la démarquant de ce qui se passait il y a 20 ans environ. Ainsi formulée, la tendance témoignait donc que l'on se trouve maintenant à un temps de rupture, où le mode de «Structuration réciproque» s'essouffle et où il s'agit de définir le mode de l'avenir (voir 2.1). Par souci de clarté et pour mieux lancer les réflexions de l'expert, l'exposé de la tendance était assorti d'illustrations, sous forme d'innovations déclenchées «de l'intérieur du système de formation» (illustrations intrinsèques) et d'innovations trouvant leur origine «dans le contexte» (illustrations extrinsèques)⁹.

L'expert était alors invité à donner en quelque sorte son «diagnostic»: était-il d'accord avec la description proposée, souhaitait-il la nuancer ou alors voyait-il une autre tendance se faire jour actuellement?

Dans une deuxième étape, l'expert était invité à émettre un pronostic: quel sera le développement de cette tendance d'ici une vingtaine d'années? Se renforcera-t-elle, sera-t-elle infléchie, voire contrecarrée par l'émergence d'une autre tendance?

Une troisième étape lui permettait ensuite d'émettre ses propres souhaits: que faudrait-il qu'il se passe, respectivement qu'il ne se passe pas, dans la formation, durant les 20 prochaines années?

Enfin, dans la quatrième étape, il était encouragé à émettre des propositions concrètes pour qu'adviennent les souhaits émis, respectivement pour que n'adviennent pas les craintes exprimées.

Malgré ce canevas prédéterminé, il ne s'agissait pas de provoquer des prises de position exhaustives, où tout expert aurait été invité à s'exprimer systématiquement sur tous les sujets évoqués lors de chaque thème. Les interviews étaient en effet plutôt conçues pour stimuler librement la réflexion et cet objectif a bien été atteint. D'une durée moyenne d'une heure et demie, chacune de ces interviews a contribué à la récolte d'un abondant discours sur l'avenir du système de formation confronté au défi de l'apprentissage tout au long de la vie.

3.3 Analyse des données

Une fois transcrit sur la base des notes prises pendant les interviews, ce discours a constitué le matériau brut de la recherche. Il se présentait alors sous la forme de 29 textes écrits, chacun de 6 à 8 pages, soit un total de plus de 200 pages, qu'il fallait soumettre à l'analyse. Dans toute recherche qualitative, la manière de traiter et d'analyser les données n'est pas déterminée à l'avance, mais représente, à chaque fois, un processus original puisque adapté non seulement à la problématique mais aux données elles-mêmes. Il s'agit, par un

⁹ On trouve dans le chapitre 4.1 une description plus précise de ces exposés de tendances ainsi que des exemples des illustrations intrinsèques et extrinsèques soumises aux expertes et aux experts. Par ailleurs l'annexe 3 présente le canevas complet utilisé pour les interviews.

procédé itératif (et non pas linéaire), on pourrait dire par «boucles» successives, d'organiser ces données, de les condenser en éléments toujours plus signifiants. Ce long processus est, de bout en bout, une démarche d'interprétation. Ce qui revient à dire que d'autres chercheuses ou chercheurs pourraient organiser et interpréter d'autres manières les mêmes données brutes. L'intuition et la subjectivité sont donc des guides importants de l'analyse, mais ce ne sont pas les seuls. Si chaque décision prise durant la démarche est bien le fruit d'une interprétation, celle-ci est objectivée. Le choix est entériné et consigné puis il est appliqué avec rigueur dans la «boucle» suivante de l'analyse, jusqu'au moment de la prochaine décision, qui déclenchera un nouveau tour, etc. (cf. Zulauf, 1997).

Il est impossible de rendre compte ici de l'ensemble de cette démarche et la présentation qui suit va se concentrer sur les principales étapes.

Ainsi qu'il a été dit, les experts n'étaient pas conviés à exposer une vision structurée de l'avenir du système de formation, dans tous ses tenants et aboutissants. Il n'était pas attendu d'eux qu'ils endossent le rôle, d'ailleurs injouable, de prophètes! Ils étaient au contraire incités à laisser libre cours à leurs idées, après avoir été «stimulés» par l'exposé des tendances et confrontés à des illustrations diverses. La conduite des interviews les encourageait à s'exprimer sur l'avenir, donc à se mouvoir dans le royaume de l'incertitude, et sur un sujet – les parcours de formation – encore peu codifié dans le discours communautaire.

L'aspect hétéroclite que présentent les 200 pages du discours global, lorsqu'on l'aborde dans une première lecture encore superficielle, est donc inhérent à la démarche adoptée. Non seulement on a l'impression que les opinions «portent sur tout» et «partent dans tous les sens», mais que, en plus, il y a, à l'intérieur même de chaque protocole d'expert, un entremêlage entre avis tranchés et interrogations, regards sur la dynamique actuelle et craintes pour l'avenir, ou encore souhaits bien nets à un certain moment puis remise en question de ceux-ci... (pour illustration, voir, dans le tableau 2, la case «Extrait de la transcription...»). Les protocoles des interviews des experts, en tant que tels, ne pouvaient donc être pris comme «unités de sens».

La première grande tâche de l'analyse a donc consisté à organiser l'ensemble du discours (les 200 pages que constituaient les 29 protocoles individuels) de manière à le rendre non seulement maniable, mais à faire émerger petit à petit des significations, ceci en fonction, bien évidemment, de la problématique des parcours de formation.

Les «unités de sens» ont été créées à travers une démarche de discrétisation du discours global, par sa découpe en une suite de segments (pour illustration, voir tableau 2, 1^{re} colonne). Mais, même en adoptant une telle segmentation, il demeure difficile de faire des rapprochements et des comparaisons entre les segments. Il a donc été décidé de rédiger des paraphrases de chaque segment. Cette démarche permet en effet d'augmenter la comparabilité, en réduisant les infinies nuances d'ordre linguistique et en supprimant le «bruit» du discours, à savoir toutes les informations non pertinentes pour l'objet de recherche. Cette étape participe ainsi déjà de l'interprétation, puisqu'elle permet de mieux cerner ce qui est considéré comme essentiel. Grâce à ce processus de segmentation

Tableau 2: Exemple de segmentation, de paraphrase et de premier codage

Extrait de la transcription du début de l'interview de l'expert 6f (après l'exposé de la tendance sur le thème: «Quelle formation en Suisse?»)			
<p>Le système est moins clair, c'est évident. La formation doit permettre aux jeunes de changer de métier. Il faut un socle de base: donner la possibilité, la volonté de se prendre en charge, former des qualités clé, pour que le jeune ne soit pas paumé. On a voulu les passerelles pour permettre la flexibilité dans la vie future des employés. On va vers une précipitation dans la fabrication des produits. Il faut aller plus vite que les autres, être meilleur marché. Avec l'informatique, on va toujours plus vite. Si on forme quelqu'un trop longtemps, avec des schémas trop scolaires, alors on ne répond plus aux besoins de l'économie. Il y a une différence de générations. La génération plus âgée a de la peine à accepter les changements. Les jeunes ont l'habitude de zapper, de surfer, alors ils ont peut-être un cerveau qui commence à réfléchir différemment. Cette tendance, je ne l'estime pas seulement négativement. Sinon on accuse toute la société! Les jeunes n'accepteraient plus un enseignement comme nous on a eu. De toute façon on va vers un système toujours plus modulaire. Il faut s'assurer qu'on va dans le bon sens, que quelque chose ne nous échappe pas. L'enseignement doit garder les choses en main, ne pas laisser aller. Comme on a un processus lent de consultations, on ne risque pas d'aller trop vite.</p>			
Segments de texte	Codes	Assertions	Statuts
Le système est moins clair, c'est évident.	S	Le système de formation est moins clair.	Diagnostic
La formation doit permettre aux jeunes de changer de métier.	ISC	La formation doit permettre aux jeunes de changer de métier.	Scénario
Il faut un socle de base: donner la possibilité, la volonté de se prendre en charge, former des qualités clé, pour que le jeune ne soit pas paumé.	IS	Il faut donner un socle de base.	Scénario
	ISC	Le socle de base, c'est la possibilité et la volonté, chez un individu, de se prendre en charge.	Scénario
On a voulu les passerelles pour permettre la flexibilité dans la vie future des employés.	ISC	Les passerelles permettent la flexibilité dans la vie future des employés.	Scénario
On va vers une précipitation dans la fabrication des produits. Il faut aller plus vite que les autres, être meilleur marché. Avec l'informatique, on va toujours plus vite.	C	/	Abandon
Si on forme quelqu'un trop longtemps, avec des schémas trop scolaires, alors on ne répond plus aux besoins de l'économie.	ISC	Former trop longtemps de manière trop scolaire fait qu'on ne répond plus aux besoins de l'économie.	Scénario
Il y a une différence de générations. La génération plus âgée a de la peine à accepter les changements.	IC	/	Abandon
Les jeunes ont l'habitude de zapper, de surfer, alors ils ont peut-être un cerveau qui commence à réfléchir différemment.	IC	/	Abandon
Cette tendance, je ne l'estime pas seulement négativement. Sinon on accuse toute la société!	C	/	Abandon
Les jeunes n'accepteraient plus un enseignement comme nous on a eu.	IS	Les jeunes veulent un enseignement différent du passé.	Scénario
De toutes façons on va vers un système toujours plus modulaire.	S	Le système modulaire va se développer.	Prognostic
Il faut s'assurer qu'on va dans le bon sens, que quelque chose ne nous échappe pas.	ISC	Il faut surveiller le développement de la formation.	Scénario
L'enseignement doit garder les choses en main, ne pas laisser aller.	ISC	Le système de formation doit garder le contrôle.	Scénario
Comme on a un processus lent de consultations, on ne risque pas d'aller trop vite.	SC	La lenteur du processus de consultation permettra d'éviter une évolution trop rapide.	Scénario
	ISC	Il ne faut pas modifier le système de formation trop rapidement.	Scénario

et de paraphrase, se met donc en place une collection d'assertions (pour illustration, voir tableau 2, 3^e colonne) qui sera soumise à l'étape suivante d'analyse. Il est évident que, durant ce procédé de transformation, les liens logiques faits par l'expert entre les différentes assertions sont bel et bien condamnés à disparaître, mais c'est là le prix à payer pour que l'ensemble du discours des experts puisse être organisé et interprété comme un tout, dont la poursuite de l'analyse fera toujours mieux émerger le sens encore caché.

Le codage est une procédure typique de l'analyse qualitative. Elle permet de construire des significations de deuxième niveau à partir des unités de base. La procédure de codage adoptée ici présente de grandes similarités avec celle de la «grounded theory» (Strauss, 1991). Le codage n'était toutefois pas complètement ouvert, mais guidé par l'élaboration théorique préalable de la problématique. Il était en effet fondé sur la décision de prendre en compte les trois instances, le contexte (C), le système de formation (S) et les individus (I), sur la base desquelles a été développée une combinatoire. Celle-ci a permis de rendre compte de l'ensemble des cas de figure, donc de coder toutes les affirmations, y compris celles qui comportaient l'occurrence simultanée de deux ou des trois instances que l'expert avait mises en relation. Voici la liste des codes utilisés:

- Code S L'assertion concerne seulement le système de formation
- Code I L'assertion concerne seulement les individus
- Code C L'assertion concerne seulement le contexte
- Code IS L'assertion concerne la relation entre le système de formation et les individus
- Code SC L'assertion concerne la relation entre le système de formation et le contexte
- Code IC L'assertion concerne la relation entre les individus et le contexte
- Code ISC L'assertion englobe les relations entre les trois instances.

Il est à noter que les codes n'étaient pas forcément attribués sur la base du seul libellé des assertions. Ici aussi, il s'est agi d'interpréter, en discernant les codes selon les instances mises en jeu de manière explicite ou plus implicite. Ainsi des affirmations portant sur la transmission/acquisition du savoir se voyaient attribuer le code IS, même si les apprenants et le système de formation n'étaient pas tous deux clairement désignés. De même, le code ISC a été attribué dès qu'une affirmation mettait en jeu des relations entre les trois instances. Tel a notamment été le cas pour les assertions qui portaient sur «la formation» en général (pour illustration, voir tableau 2, 2^e colonne).

Ce codage a permis de procéder à une première ventilation du discours des experts, dans la mesure où les affirmations portant les codes I, C et IC ont pu être abandonnées (pour illustration, voir tableau 2, 4^e colonne, statut «abandon»). Ces affirmations, qui étaient d'ailleurs minoritaires dans la masse totale, véhiculent certes des idées intéressantes, mais elles s'avèrent en fait marginales par rapport à la problématique, dans la mesure où elles ne portent pas sur le système de formation. Autrement dit, seules les affirmations comportant S dans leur code (à savoir: S, IS, SC, ISC) ont constitué la banque d'affirmations soumise à la suite de l'analyse.

Une deuxième ventilation a alors été effectuée, selon le statut des affirmations. Nous l'avons vu, les interviews cherchaient à orienter le discours des experts sur le futur du système de formation, en leur demandant successivement de prendre position par rapport

à des tendances évolutives, de formuler un pronostic puis d'émettre des souhaits et enfin de faire des propositions. Ce canevas n'a bien sûr pas pu être suivi de manière rigoureuse dans les interviews, mais ces aspects étaient sollicités et, comme il a été dit ci-dessus, ils se sont entremêlés dans le discours des experts.

Cette ventilation s'est avérée d'autant moins aisée qu'on ne dispose pas de catégories pour organiser le discours sur l'avenir. L'étude BICHMO avait abordé ce problème du statut méthodologique des réflexions et démarches prospectives. La typologie proposée («démarche intuitive», «démarche explorative», «démarche projective») n'est pourtant pas encore vraiment aboutie (CDIP, 1988, p. 13). De son côté, l'OCDE propose des scénarios (voir 2.2) qui constituent autant de possibilités de développement, dont il est attendu que spécialistes et grand public éprouvent ensuite la probabilité et la désirabilité (cf. Hutmacher, 2001). Quant à l'étude sur l'avenir de la formation professionnelle (GfS-Forschungsinstitut, 2001; voir 2.2), elle était tout entière basée sur la distinction entre deux aspects: ce que les experts souhaitent à l'horizon des 20 prochaines années et ce qu'ils estiment probable. Ces deux aspects ne sont toutefois pas réellement dissociés. Ainsi, un phénomène qui est souhaité par les experts mais dont ils pressentent qu'il n'arrivera pas dans les 20 ans à venir est supposé advenir plus tard. Autrement dit, les souhaits sont traités comme des indices annonciateurs de la future réalisation. Souhaits et pronostics sont donc considérés ici comme représentant des degrés différents d'une seule et même dimension.

Dans la présente étude, l'option prise a été de définir trois statuts distincts (le statut «abandon» ayant déjà éliminé les affirmations considérées comme non pertinentes) et de répartir les affirmations des experts en conséquence.

- Le statut «diagnostic» correspond aux affirmations portées uniquement sur l'exposé de la tendance. L'analyse de ces assertions s'est faite ensuite de manière simple. Ce que chaque expert a dit sur chaque thème a été regroupé et résumé. Puis il a été procédé à un simple comptage des positions des experts sur chaque thème de manière à dégager des résultats d'ensemble. Il est par exemple établi ainsi que «pour le thème x, tant d'experts sont de l'avis que la tendance est correctement décrite alors que tant experts sont de l'avis contraire». Les résultats permettent donc de voir le degré d'adéquation entre la description proposée et la position des experts. Ces résultats font l'objet du chapitre 4.1.
- Le statut «pronostic» est attribué aux affirmations qui sont de l'ordre de l'anticipation, de la «prédiction», qui portent sur le futur tel que les experts le pressentent. L'analyse de ces affirmations est semblable à l'analyse des affirmations «diagnostic»; la présentation des résultats de cette partie «pronostic» fait l'objet du chapitre 4.2.
- Le statut «scénario» est attribué aux affirmations qui sont de l'ordre de la «projection», de la conception, de la modélisation. Ont donc été versées dans le matériau de construction des futurs scénarios toutes les affirmations qui comportaient une dynamique, que cette dynamique soit exprimée en termes d'objectif à atteindre dans le futur, ou qu'elle décrive des liens de cause à effet, ou encore qu'elle mentionne des risques ou des bénéfices de tel ou tel choix. L'option prise de «jeter dans le chaudron» des futurs scénarios tous les éléments dynamiques – même non claire-

ment explicités comme éléments du futur – a constitué une décision cruciale. Elle était en effet déjà porteuse du type de scénarios qui allaient petit à petit se construire, à savoir des scénarios exprimant précisément des relations dynamiques entre les instances. Cette démarche d'élaboration des scénarios, à partir de l'ensemble des assertions retenues, s'est avérée longue et complexe. La dernière partie de ce chapitre vient maintenant en relater les étapes majeures.

3.4 Construction des scénarios

Le mandat de la CFG à la base de la présente étude précise que celle-ci doit déboucher sur la proposition de scénarios pour l'avenir du système de formation. Ce que recouvre ou peut recouvrir le terme de «scénario» n'est toutefois pas précisé et un travail d'éclaircissement a dû être réalisé par la communauté de travail et le groupe d'accompagnement pour mieux définir ce que l'on allait entendre par scénario dans cette recherche et, partant, le produit vers lequel on allait tendre.

Qu'est-ce donc qu'un scénario? Le terme vient de la *commedia dell'arte*, où il désignait le «canevas» (*scenario* en italien) d'une pièce de théâtre, rédigé par un auteur et sur lequel les acteurs étaient invités à broder et à improviser. Originellement, il s'agissait donc d'un texte laissant la porte ouverte à la création et à la créativité. Mais le terme a changé de sens par la suite, pour en venir à désigner un document où était fixé le déroulement d'une œuvre jusqu'en ses moindres détails. Tel est ainsi le sens du mot scénario dans le domaine cinématographique ou littéraire, par exemple. Mais le terme a ensuite été transféré du champ artistique dans des domaines où la stratégie s'avère d'importance, à savoir ceux de l'armée et du commerce. Il s'agissait de mettre au point le «scénario» de la future campagne, militaire ou économique. Le mot prend ainsi une connotation plus pragmatique et en vient à désigner un outil nécessaire pour préparer la gestion du futur, à un moment où l'on se trouve dans une crise ou qu'apparaissent des enjeux importants. Un pas nouveau est franchi quand on en est venu à produire non plus «un» scénario, synonyme de la stratégie que l'on allait mettre en œuvre, mais bien «des» scénarios, qui deviennent alors des outils de réflexion sur des options de développement futur. De telles démarches se sont ainsi développées dans le monde économique durant les dernières décennies. Ce n'est pourtant que récemment que le monde de l'éducation, qui a longtemps péché par manque de réflexion prospective (voir 2.2), s'est emparé de cette idée de scénarios. L'OCDE a ainsi innové en proposant, en 2001, des scénarios pour l'avenir de la formation de base (voir 2.2 et 3.3).

La présente étude constitue une première pour le système officiel suisse de formation. En effet, penser en termes de scénarios diffère clairement des démarches habituelles de gestion de l'avenir que sont les mises au point de projets de développement, de propositions ou encore de lignes directrices. La présentation qui suit précise quelle est la conception des scénarios qui a été adoptée dans cette recherche. On pourra ainsi observer au passage que cette conception participe bien de la tradition historique qui vient d'être évoquée. Mais cette présentation permettra avant tout de comprendre le fondement de la démarche de construction des scénarios, telle qu'elle a été conduite à partir des données issues des entretiens avec les experts.

L'objectif de cette étude est de proposer non pas un, mais des scénarios devant servir à la réflexion sur l'avenir du système de formation. Ces scénarios sont donc appelés à constituer des alternatives, des options possibles de développement. Autrement dit, ce que l'on vise, c'est de réduire l'éventail infini des avenir possibles à un nombre limité de «types», clairement différenciés. Chaque scénario se doit donc de représenter une option de développement «pure», ou encore «abstraite», et non pas une option de développement qui pourrait se réaliser telle quelle (cf. OCDE, 2001).

Toutefois, construire des scénarios distincts et bien typés ne signifie pas les concevoir comme simplement juxtaposés, mais bien comme articulés les uns aux autres. Il s'agit en fait de les organiser à l'intérieur d'un modèle qui puisse rendre compte du maximum de la dynamique en jeu, qui permette en quelque sorte que les scénarios «dialoguent» entre eux. C'est à cette condition, c'est-à-dire dans la mesure où ils permettront d'organiser l'espace des possibilités d'évolution, que les scénarios pourront servir d'outil pour ancrer la réflexion sur le futur. C'est un instrumentarium qu'il convient d'offrir et pas seulement une palette de choix. L'ambition est en effet que l'ensemble constitué par les différents scénarios puisse servir de champ d'exercice pour penser les futures stratégies de développement et favoriser les décisions sur l'avenir (cf. Wieringen van, 1999). Organisés dans un tout cohérent, les scénarios sont ainsi à concevoir comme des hypothèses théoriques, qui permettent au raisonnement sur l'avenir de «trouver prise», c'est-à-dire qui autorisent d'apprécier les forces en jeu et les conséquences des choix, que ce soit en termes de chances ou de risques.

Les scénarios que la recherche visait à construire se devaient donc d'être conçus comme des outils au service de la définition des stratégies et non comme des stratégies toutes faites, parmi lesquelles les utilisateurs futurs pourraient se contenter de choisir la meilleure ou la moins mauvaise! A fortiori, on ne pouvait les organiser comme de simples agglomérats de mesures ou de propositions concrètes. Il n'était donc pas question de chercher simplement les idées qui auraient été les plus fréquemment émises afin de bâtir des scénarios autour d'elles. Le travail a consisté en fait à «distiller» le discours des experts et à l'organiser autour de «dimensions» permettant d'organiser le champ dynamique.

Pour ce faire, il a été procédé à un nouveau codage de toutes les assertions retenues au terme de la première ventilation (voir 3.3). Ce codage a servi à repérer les assertions portant spécifiquement sur la problématique de cette étude, à savoir les parcours de formation. Et il s'agissait bien de «repérer», dans la mesure où l'opération n'a pas simplement consisté à pointer les assertions dans lesquelles apparaissaient nommément les parcours de formation ou l'apprentissage à vie. Il fallait dégager toutes celles qui, d'une manière ou d'une autre, et que ce soit sur un mode explicite ou implicite, mettaient en jeu les parcours de formation. Ces assertions ont reçu un statut privilégié: ce sont elles en effet qui ont servi de matériau de base pour la construction des scénarios. Il semblait en effet évident que la solution résidait dans cet ensemble d'assertions et qu'il fallait donc le considérer comme le «cœur» de l'élaboration subséquente. Les autres assertions n'ont toutefois pas été abandonnées, mais mises provisoirement de côté et réutilisées une fois que l'essentiel des scénarios avait été construit, afin de les enrichir.

L'étape suivante a consisté à opérer un tri parmi ces assertions perçues comme décisives afin de constituer des groupes d'assertions de même nature; en d'autres mots, il s'est agi de repérer des clusters. Les critères du tri et du regroupement ne portaient bien sûr pas sur le contenu apparent des assertions – il n'était aucunement question de rassembler les affirmations qui parlaient, par exemple, de la formation des enseignantes et des enseignants ou du choix des langues à l'école primaire ou de n'importe quel autre sujet – mais ils portaient sur la dynamique mise en jeu. Et cette dynamique qu'il s'agissait d'explorer était bien sûr celle qui se joue entre les trois instances désignées par l'élaboration théorique qui était conduite en parallèle, à savoir le système de formation, les individus et le contexte. Par des tentatives successives, qui ont permis de faire émerger des significations toujours plus convaincantes, il a ainsi été possible de mettre en évidence différents «types» de relations que ces trois instances pourraient développer par le futur. Et ce sont précisément ces types de relations qui servent de fondements aux scénarios: chaque scénario constitue ainsi une alternative de la manière dont le système de formation pourrait se positionner à l'avenir par rapport aux individus et au contexte. Chaque scénario est donc bâti sur la façon dont le système de formation devrait évoluer dans le champ dynamique global afin de répondre à ce qui est, pour lui, le défi essentiel de l'avenir: permettre au mieux les parcours de formation.

Grâce au long processus d'analyse des données qui a été décrit dans ce chapitre, il a donc été possible de construire différents scénarios. En bout de démarche, chaque scénario constitue un «tout» organisé en fonction d'une dynamique caractéristique qui l'identifie et qui permet de rendre compte, on pourrait presque dire de fédérer, une multiplicité d'occurrences du discours. Et les caractéristiques dynamiques qui fondent les scénarios ne sont pas indépendantes, mais effectivement organisées entre elles. Cela revient à dire qu'il a été possible de développer un principe organisateur pour l'ensemble du champ dynamique et, partant, de proposer un modèle. Mais, comme tout modèle, celui qui a été élaboré ne peut pas rendre compte de l'ensemble de la réalité, dans tous ses aspects et dans toutes ses infinies nuances: il ne peut intégrer l'ensemble de la variance. Et il faut être conscient que d'autres choix d'analyse et d'autres interprétations des données à disposition – sans parler déjà d'autres procédures de collecte des données – aurait fort bien pu déboucher sur un modèle et sur des scénarios différents.

Il est maintenant temps de voir ce sur quoi a débouché concrètement l'ensemble de cette procédure d'analyse, dont il faut rappeler qu'elle était toujours conjuguée à la poursuite de la réflexion théorique. Ainsi qu'il a été dit, le chapitre suivant présentera d'abord le diagnostic porté par les experts sur l'exposé des tendances actuelles (4.1), puis révélera leur pronostic quant à l'évolution de ces tendances à l'avenir (4.2). Même si ces résultats sont d'une autre nature que les scénarios, ils ne sont pas sans liens avec eux. Au travers de ces prises de position sur la situation actuelle et de ces estimations concernant l'évolution future se font en effet déjà jour les forces qui animent le champ dans lequel se meut le système de formation. Les résultats extraits du discours des experts autoriseront donc d'aller au-delà des simples constats, en offrant une première lecture de la dynamique qui se joue entre le système de formation et les autres instances que sont le contexte et les individus (4.3). L'étape d'analyse des diagnostics et des pronostics constitue ainsi un premier jalon, important, pour appréhender le modèle et les six scénarios qui font l'objet du chapitre principal de ce rapport, le chapitre 5.

4 Evolution de la formation: avis des experts

Ainsi qu'il a été présenté dans le chapitre 3.2, les données ont été collectées lors d'interviews, dans lesquelles les experts se sont vu soumettre cinq hypothèses concernant des tendances évolutives. Ils prenaient tout d'abord position pour dire dans quelle mesure ils estimaient adéquates ces présentations de tendances, qui avaient été construites dans la perspective de cette enquête. Puis ils étaient invités à exprimer leur pronostic personnel concernant l'évolution future, c'est-à-dire leur estimation concernant la poursuite, l'affaiblissement ou le renforcement de ces tendances.

Le présent chapitre va consister tout d'abord à résumer les exposés des tendances qui ont été utilisés lors des entretiens et à présenter les réponses des interviewées et des interviewés à la question de leur adéquation (4.1). Les descriptions de tendances ne sont pas reproduites ici in extenso¹⁰, mais compactées sous forme de tableaux (les tableaux 3 à 7) qui expriment les points essentiels et qui, pour rendre la chose plus concrète, reproduisent également quelques-unes des illustrations utilisées avec les experts. Il s'agit de montrer comment ces derniers ont commenté les tendances qui leur étaient soumises. Les descriptions correspondent-elles à leur propre évaluation de la situation? Faudrait-il, selon eux, les voir de manière plus différenciées, voire passent-elles complètement à côté de la réalité? Comme il a été expliqué dans le chapitre 3.3, l'évaluation des prises de position relatives à ces questions n'a pas été réalisée en prenant les affirmations une par une, mais sous la forme d'une catégorisation à gros traits de l'argumentation des experts pour chacune des propositions qui leur ont été faites: est-ce qu'ils acceptent, sans exprimer de trop grandes réserves, les descriptions de tendances qui leur ont été soumises, le cas échéant en y apportant de petites retouches ou en les complétant? Emettent-ils des réserves importantes, sans pour autant rejeter globalement la présentation de la tendance? Réfutent-ils complètement celle-ci comme étant erronée? Font-ils preuve d'incertitude dans leur jugement, par exemple parce qu'il leur manque des points de repère ou parce qu'ils perçoivent des tendances contradictoires? Les figures 2 à 6 indiquent les ordres de grandeur de ces diverses réactions, telles qu'elles ont été récoltées dans les interviews d'experts à qui était posée la question de l'adéquation ou de l'inadéquation de la description d'une tendance.

La partie 4.2 procède ensuite de la même manière avec les pronostics des experts concernant le développement que l'on peut attendre à l'avenir. Ici les prises de position sont pourtant triées selon des critères quelque peu différents, bien que toujours assez grossiers. Est-ce que la tendance va se poursuivre? Va-t-on vers une rupture de cette tendance? Manque-t-on des points de repère nécessaires pour répondre à cette question? Ou bien les tendances qui sont déjà perceptibles aujourd'hui sont-elles à ce point contradictoires qu'un pronostic est complètement impossible? Les figures 7 à 11 présentent les ordres de grandeur correspondant à la répartition des réponses des experts dans ces différentes catégories.

¹⁰ L'annexe 3 fournit le canevas complet des interviews.


4.1 Tendances actuelles

Quelle formation en Suisse?

Ce thème, le premier abordé dans les interviews, cherchait à diriger dès le début la discussion sur l'objet central de l'étude: les parcours de formation. Selon l'exposé de la tendance qui a été fait lors des entretiens, les parcours de formation se déroulent aujourd'hui dans le cadre d'un paysage de la formation devenu plus complexe et moins bien lisible que précédemment. A partir des deux filières de formation autrefois clairement séparées, la filière générale et celle qui était davantage centrée sur la qualification en vue d'une activité professionnelle déterminée, s'est mise en place une multiplicité de types d'écoles que, pour certains, on ne peut plus attribuer clairement à l'un ou l'autre secteur et qui, en outre, multiplient les possibilités de passer de l'un à l'autre. Il n'était guère difficile de trouver des exemples pour soutenir la vraisemblance de cette description. L'introduction de la maturité professionnelle, le nouveau règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, la possibilité offerte aux gymnasiennes et gymnasiens de réaliser une formation professionnelle accélérée dans la branche des machines et de la métallurgie, tout comme les propositions élaborées dans le cadre du Bureau international du travail (BIT) d'intégrer certains aspects de la formation professionnelle déjà dans le cadre de la formation de base obligatoire, voilà autant d'indicateurs d'une tendance allant dans le sens d'une flexibilisation des profils d'études et d'un renforcement de l'intermédiation réciproque des programmes de formation générale et de formation professionnelle. Pour les enfants et les jeunes qui se trouvent en formation, cela implique une multiplication des bifurcations, où il s'agit de décider du prochain pas à faire dans son itinéraire personnel de formation, et cela en sachant que celui-ci ne s'achèvera pas avec l'obtention d'un titre du secondaire II ou d'un diplôme de haute école, mais qu'une telle certification ne représente qu'une base pour l'apprentissage qui suit, tout au long de la vie, et qui se réalise dans le cadre de formations continues ou de formations secondes.

Voilà pour la description de la tendance présentée dans les interviews, qui se trouve encore résumée de manière schématique dans le tableau 3.

Tableau 3: *Tendance évolutive pour le thème «Quelle formation en Suisse?»: résumé de la présentation faite aux experts*

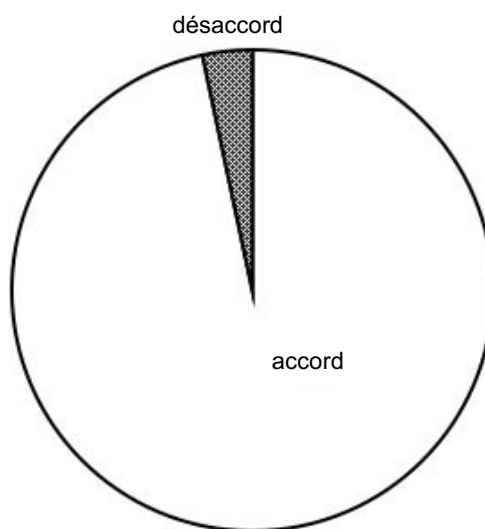
Caractéristiques de l'évolution	Quelques illustrations
Système simple, filières différenciées Parcours prédéterminés  Système complexe, perméable Parcours individualisés	<ul style="list-style-type: none"> • Maturité professionnelle • RRM • Formations professionnelles accélérées • Proposition d'intégrer des éléments de qualification professionnelle dans la formation obligatoire (BIT)

La manière dont les experts interrogés se positionnent par rapport à une telle présentation de la tendance actuellement en cours ressort avec clarté de la figure 2: presque personne ne met fondamentalement en question cette description. Soit les experts confirment directement que le système de formation est devenu plus diversifié et plus complexe et que, corollairement, les parcours de formation sont plus ouverts, soit ils prennent une position qui permet de conclure indirectement à leur approbation sur le principe qui a été énoncé, un principe que, souvent, ils commentent comme suit: par la diversification, le système aurait réagi – aurait été en demeure de réagir – au changement socioéconomique et cela correspondrait tout à fait à l’orientation des intérêts des jeunes d’aujourd’hui.

Cependant, les experts relativisent parfois leur approbation en rappelant que ce qui est possible sur le papier ne correspond pas forcément à ce qui se passe réellement dans la pratique. On trouve ainsi l’argument selon lequel la complexité a sans aucun doute augmenté, mais que la perméabilité du système ne s’en trouve pas effectivement accrue. Et s’il est aussi devenu plus difficile de s’orienter dans le système, cela ne signifierait pas pour autant que les structures de ce système seraient en train de se désagréger.

Globalement, on ne saurait donc conclure du fait que les experts perçoivent une tendance générale correspondant à celle proposée en ouverture des interviews, qu’il existe un consensus global, selon lequel cette tendance aurait déjà conduit à une mutation d’ensemble du système ou à une mutation qui en affecterait de larges domaines.

Figure 2: Tendance évolutive pour le thème «Quelle formation en Suisse?»: prises de position des experts




A quoi (se) former?

La description de la tendance se rapportant aux finalités du système de formation prenait comme thème moins le changement des objectifs et des contenus de formation en tant que tel, que, davantage, un déplacement de la pondération entre les différentes instances qui

conduisent le discours sur les buts de la formation. Selon l’assertion qui servait de point de départ pour la discussion avec les experts, l’école a, pendant les 20 dernières années, cédé une partie importante de sa capacité d’établir de façon relativement autonome les objectifs et les contenus de formation, en fonction de finalités générales données par l’extérieur. Elle est moins à même qu’il y a 20 ans encore de repousser de nouvelles revendications, souvent ponctuelles, qui proviennent des cercles de l’économie et de la société, ou de les assimiler en fonction d’une logique proprement pédagogique. Le monde de la formation est devenu plus réactif dans la mesure où la valeur intrinsèque de certains contenus de formation n’est plus universellement reconnue comme allant de soi, mais qu’il s’agit de justifier ces contenus du point de vue de leur utilité directe. C’est cette nouvelle logique qui peut conduire à mener des campagnes en faveur de l’introduction de l’anglais précoce, à exercer, en écoles professionnelles déjà, une pratique d’entreprises (fictives) ou – ainsi en va-t-il dans la branche informatique – à combiner dans un temps record de nouvelles filières de formation sur la base de profils professionnels (modulaires). Le déplacement de poids dont il a été question ci-dessus peut aussi se mesurer au fait que, à partir du moment où on a commencé à publier des plans d’études, les contenus n’ont plus été acceptés seulement pour eux-mêmes, mais qu’il faut exposer, dans tous les détails, quelle en est la valeur du point de vue de la construction de compétences (clés) bien définies.

Tableau 4: *Tendance évolutive pour le thème «A quoi (se) former?»*: résumé de la présentation faite aux experts

Caractéristiques de l'évolution	Quelques illustrations
Système proactif Transmission de connaissances et de pratiques  Système réactif Acquisition de compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Anglais précoce • Entreprises fictives • Plans d'études cadres • Formations modulaires pour les métiers de l'informatique

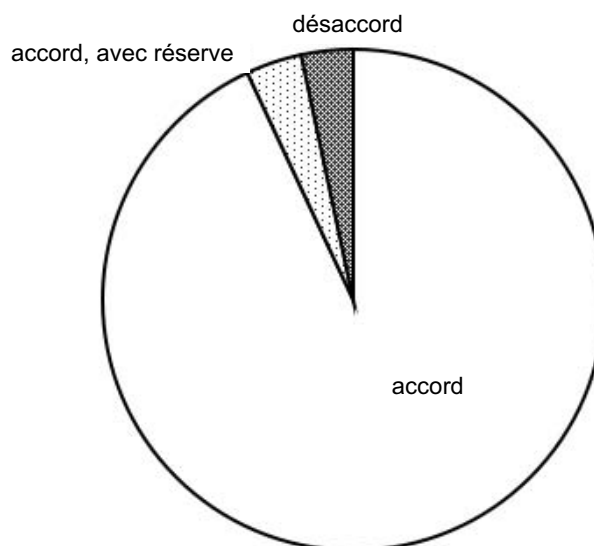
Ainsi que le montre la figure 3, ce diagnostic n’est rejeté, globalement, que par un seul des experts. Certains proposent même une argumentation encore plus acérée, quand ils parlent d’une crise de légitimité du système, qui aurait conduit à la perte d’une autonomie et d’une autorité pédagogique autrefois élevée. D’autres perçoivent que la perte de légitimité pourrait avoir comme conséquence une crise dans la direction¹¹ du système: celui-ci ne serait maintenant plus en mesure de donner des réponses pédagogiques cohérentes aux exigences parfois contradictoires venant du contexte économique et social. D’ailleurs, la tendance dominante aurait déjà conduit à un retrait de la culture

¹¹ En allemand «eine Orientierungskrise».

générale. Enfin, et ce n'est pas là le moindre des arguments avancés dans ce contexte, de nombreuses personnes interviewées expliquent clairement qu'elles considèrent la tenue d'un vaste débat public, particulièrement maintenant, comme non seulement souhaitable, mais carrément indispensable.

Cet assentiment manifesté par rapport à la présentation de la tendance lors de l'interview ne s'est toutefois pas exprimé sans réserves. Ainsi, quelques experts donnent à penser que la tendance ne serait pas nouvelle, puisque l'école a toujours dû réagir aux exigences du monde du travail. D'autres commentaires mettent en garde contre le fait d'attribuer le poids de la responsabilité de cette instrumentalisation renforcée de la formation uniquement à l'économie: ce seraient aussi les individus et la société dans son ensemble, qui souhaiteraient une adaptation de la formation à des buts utiles à court terme.

Figure 3: Tendance évolutive pour le thème «A quoi (se) former?»: prises de position des experts




Comment (se) former?

S'il y a eu une perte d'autorité et d'autonomie du monde de la formation, celle-ci trouve aussi son fondement dans deux autres développements, à l'extérieur et à l'intérieur du champ pédagogique. D'une part, l'accès des individus à une information potentiellement formatrice s'est sensiblement élargi dans la foulée de la généralisation des nouvelles technologies d'information et de communication. D'autre part, la conception de la relation pédagogique a évolué du modèle vertical de type «émetteur – récepteur» vers un rapport plus horizontal d'«enseignement – apprentissage», dans lequel les personnes en formation se voient attribuer un degré nettement plus élevé d'indépendance, d'activité propre et de responsabilité dans leur démarche d'apprentissage. Telle était la thèse fondamentale de la troisième tendance décrite aux experts. Elle était d'abord illustrée par cette nouvelle

façon qu'ont les enseignantes et les enseignants de se percevoir eux-mêmes comme des accompagnateurs de l'apprentissage et par l'idée des portfolios d'apprentissage, qui est en train de s'étendre à tous les niveaux de formation. D'autres exemples utilisés étaient les développements de l'apprentissage à distance et du campus virtuel dans les niveaux supérieurs de la formation ainsi que la campagne «L'école sur le net» et l'expansion du marché du *software* éducatif pour ce qui est des niveaux inférieurs.

Tableau 5: *Tendance évolutive pour le thème «Comment (se) former?»: résumé de la présentation faite aux experts*

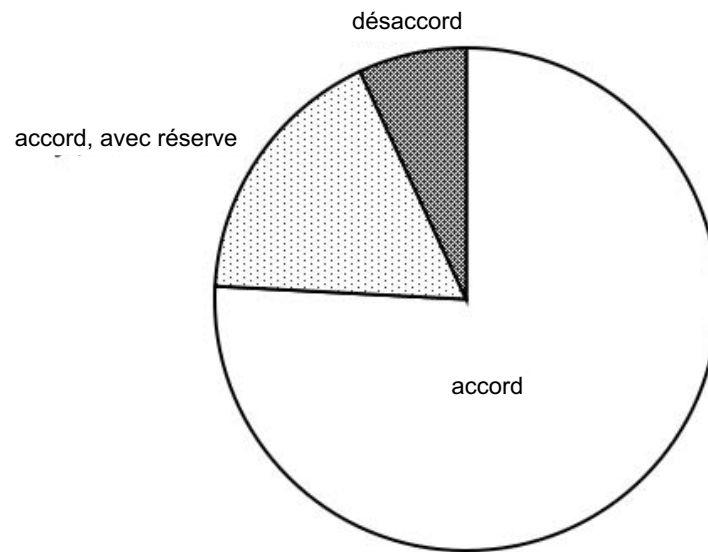
Caractéristiques de l'évolution	Quelques illustrations
Organisation collective standard Enseignant = Référent du savoir  Organisation individuelle Enseignant = Tuteur du processus d'acquisition	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtuel • Ecole sur le net • Marché du software éducatif • Portfolios

Il ne s'est guère manifesté non plus d'opposition fondamentale à cette présentation, mais bien sûr quelques «abstentions» et relativisations, ainsi que cela apparaît dans la figure 4. Certains interviewés ne veulent pas se permettre de prendre position en tant que personne qualifiée alors qu'ils manquent de l'expérience directe en la matière. Mis à part cela, les experts estiment que la description de la tendance est globalement pertinente et vont même au-delà: à cette tendance, disent-ils, seraient associées une perte de prestige de l'école et une perte d'autorité du personnel enseignant.

Quelques experts jugent le développement qui a eu lieu durant les 20 dernières années plutôt comme un changement au niveau de la rhétorique et moins comme une modification des rapports dans la réalité. Cette limitation, que l'on pourrait tout autant interpréter comme une réfutation de la tendance qui avait été soutenue en début d'interview¹², est en fait avancée pour ce qui concerne le domaine de la formation obligatoire. Des propositions d'un rapport pédagogique plus horizontal, il y en aurait eu déjà depuis bien plus que 20 ans. Et le fait de souligner davantage l'autopilotage des apprenantes et apprenants ne serait pas une particularité du champ pédagogique, mais correspondrait tout simplement à une tendance à l'individualisation qui se manifeste de façon générale dans la société.

¹² Il est à souligner que l'existence d'une frontière floue entre rhétorique et réalité avait été clairement énoncée dans les propos liminaires aux interviews.

Figure 4: Tendance évolutive pour le thème «Comment (se) former?»: prises de position des experts



Quand (se) former?

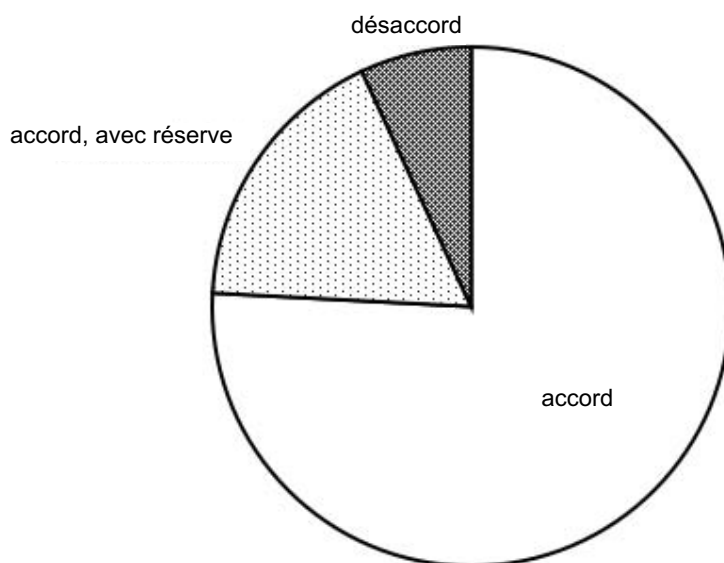
La description de la quatrième tendance était liée à la précédente dans la mesure où elle venait établir le rapport entre l'idée de l'autopilotage également avec l'aspect d'organisation temporelle des itinéraires de formation, c'est-à-dire avec la durée, la vitesse et le rythme de l'apprentissage, mais aussi avec les moments où un niveau de formation est gravi dans le parcours de vie des individus. En ce qui concerne cette organisation temporelle – telle était la thèse énoncée – la disponibilité s'est fortement accrue durant les 20 dernières années d'accepter des arrangements flexibles ou, du moins, de les prendre en considération. Un cycle élémentaire de durée variable ou le droit pour les «surdoués» de sauter des classes – et, par là, d'atténuer le principe des classes par années d'âge – ne constituaient guère des thèmes de discussion publique il y a une vingtaine d'années. Cependant, un acquis évident de la fin du 20^e siècle est, avant tout, l'idée qu'il est possible d'offrir, respectivement d'acquérir, de la formation d'une manière modulaire et en procédant à des combinaisons individuelles, une idée dont la réalisation ne saurait rester sans conséquences notamment pour les plans d'études, pour les règlements de promotions et les certificats de l'ensemble des degrés scolaires. Des indices que le développement va dans cette direction, il n'en manque spécialement pas au niveau de la formation postobligatoire. Que l'on songe par exemple aux efforts de réorganisation de la formation tertiaire universitaire selon la déclaration de Bologne, à la conception nouvelle de la formation des enseignantes et des enseignants selon les principes modulaires ou à l'écho croissant que l'idée des portfolios trouve dans le domaine de la formation des adultes.

Tableau 6: Tendance évolutive pour le thème «Quand (se) former?»: résumé de la présentation faite aux experts

Caractéristiques de l'évolution	Quelques illustrations
Durée fixe et tempo collectif Certification des étapes de formation ▼ Durée souple et tempo individuel Systèmes de crédits	<ul style="list-style-type: none"> • Cycle élémentaire • Classes multi-âges • Mesures pour surdoués • Modularisation • Déclaration de Bologne

L'évaluation des jugements émis par les experts donne une image similaire à celle des thèmes précédents (voir figure 5): une majorité significative considère la présentation comme reflétant de manière adéquate une tendance que l'on peut observer actuellement. Quelques experts attirent aussi l'attention sur les risques qui sont liés à une flexibilisation des durées de formation, notamment sur le danger d'une fracture sociale – une école «à deux vitesses» –, sur le haut degré d'exigences que cette manière de faire impose aux individus, mais aussi sur le danger de fragmentation des objets de savoir du fait de la modularisation des voies de formation. Par rapport à cette tendance, certains interviewés se posent aussi la question de savoir si la mode rhétorique actuelle ne serait pas en train de laisser les faits réels loin derrière elle, par exemple en ce qui concerne la modularisation. Et l'on ne manque pas de trouver, ici aussi, la remarque selon laquelle les développements dans le domaine de la formation sont à concevoir comme la reproduction de développements que l'on peut observer globalement dans l'économie et dans la société.

Figure 5: Tendance évolutive pour le thème «Quand (se) former?»: prises de position des experts



Qui est responsable de la formation?

La cinquième présentation de tendance thématisait un dernier point de façon tout à fait explicite. La thèse fondamentale qui était soumise aux personnes participant aux entretiens soutenait que, en ce qui concerne la compétence et la responsabilité de la formation, il y a un déplacement du poids vers le privé. Et cela de deux points de vue. D'une part, le pouvoir qu'a l'Etat d'établir des programmes obligatoires standardisés pour tous et de limiter la liberté de choix des familles serait toujours plus remis en question. D'autre part, les doutes s'accumuleraient également quant à la capacité d'adaptation d'un monde de la formation organisé comme un «monopole» étatique fixe. Par conséquent, l'appel en faveur d'une augmentation de la «liberté entrepreneuriale» des écoles se ferait toujours plus pressant, une liberté que l'on pourrait garantir en soutenant les écoles privées mais aussi en augmentant l'autonomie à l'intérieur des structures existantes. Il y a toute une série d'indices qui font que l'on peut parler d'une tendance allant dans ce sens: dans de nombreux cantons on travaille – à l'intérieur du système officiel de formation – au développement de l'autonomie partielle des établissements, qui sont amenés à se profiler ou qui jouissent d'une marge de manœuvre élargie. Si l'on regarde ce qu'il en est dans le domaine non officiel, on voit que les demandes en vue d'un plus grand subventionnement des écoles privées, voire l'attribution de bons de formation dans l'optique d'un marché de la formation, viennent également souligner cette évolution. Et il ne manque pas non plus d'exemples, montrant que, en ce qui concerne les certificats dans le champ de la formation professionnelle, la souveraineté de l'Etat est contournée par certaines branches de l'économie, qui règlent la reconnaissance des titres de manière quasiment interne.

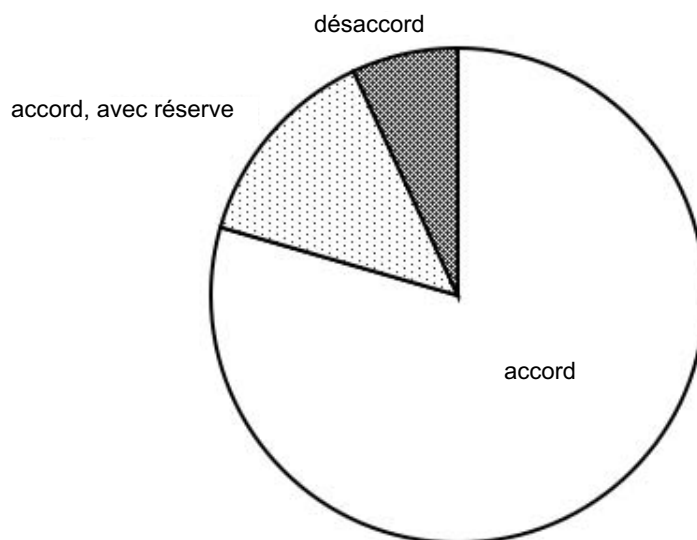
Tableau 7: *Tendance évolutive pour le thème «Qui est responsable de la formation?»*: résumé de la présentation faite aux experts

Caractéristiques de l'évolution	Quelques illustrations
Responsabilité forte de l'Etat Décisions au niveau supérieur ▼ Augmentation de la compétence privée Délégation des décisions aux niveaux inférieurs	<ul style="list-style-type: none">• Autonomie partielle des établissements• Subventionnement des écoles privées• Bons de formation• Certifications décernées par les entreprises

Là aussi, comme le montre la figure 6, la grande majorité des experts peut se joindre à l'estimation de la tendance qui leur a été présentée. Ils ne sont guère nombreux à douter de ce que soit en route un déplacement des responsabilités en faveur de la sphère privée. Pourtant, ici aussi, plusieurs personnes qui ont participé aux entretiens tempèrent leur accord, tout à fait clair sur le fond, en faisant remarquer que la tendance ne se serait traduite que de façon très limitée dans les faits concrets. Plusieurs experts notent que le

domaine de la formation obligatoire, en particulier, ne serait guère concerné par la tendance à la privatisation.

Figure 6: Tendence évolutive pour le thème «Qui est responsable de la formation?»: prises de position des experts



4. 2 Pronostics

La conclusion générale que l'on peut tirer de la partie précédente est assurément celle-ci: dans leur grande majorité, les experts peuvent se rallier aux descriptions de tendances qui ont été présentées dans les interviews; certains d'entre eux apportent cependant des nuances, dans le sens que les tendances seraient bien, pour ainsi dire, dans l'air du temps et qu'on les trouverait dans toutes les bouches, mais qu'elles n'auraient percé que de manière limitée dans la réalité du monde de la formation. En fonction de cela, il est intéressant de voir quelle estimation les personnes ayant participé aux interviews font de l'évolution future: est-ce que les tendances vont encore se poursuivre à l'avenir, au point de conduire peut-être à une situation véritablement nouvelle, ou bien est-ce que cela ne sera pas le cas? La partie qui suit présente ce que les experts attendent de ce point de vue-là et résume les commentaires les plus fréquents. Ceux-ci peuvent être répartis en deux catégories principales:

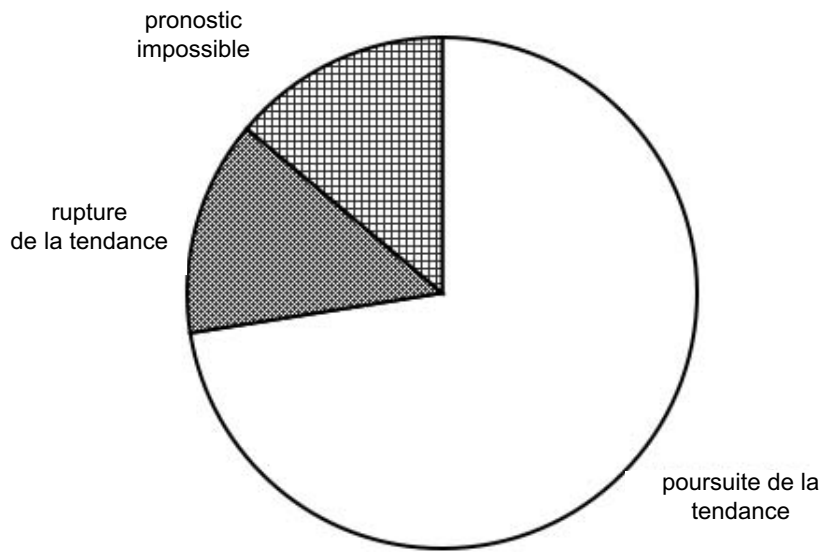
- des commentaires sur les risques, mais aussi sur les chances, que portent en eux les développements anticipés;
- des commentaires sur les conditions nécessaires pour qu'une tendance aille, ou n'aille pas, jusqu'au bout.

Le recueil qualitatif des données, qui permet de telles différenciations, a comme conséquence directe que les réponses ne correspondent pas simplement à une représentation en noir – blanc, opposant la « poursuite de la tendance » (la tendance se prolongera et, le cas échéant, ira à son terme) à la « rupture de la tendance » (la tendance ne se prolongera pas, voire s'inversera), mais que la question peut aussi rester ouverte. Il peut, par exemple, être (encore) impossible d'y répondre, du fait que les conditions cadres pertinentes en la matière sont inconnues. Dans les graphiques, cette position figurera sous l'étiquette « pronostic impossible ». Une autre manière de répondre aux questions relatives à l'avenir consiste à souligner la coexistence de tendances opposées; les réponses de cette sorte figurent dans le champ « tendances contradictoires ».

Quelle formation en Suisse?

L'opinion qui domine parmi les experts à propos de la tendance concernant la problématique globale des parcours de formation est que cette tendance va se poursuivre (voir figure 7), ce que certains voient comme un fait dont ils ne se réjouissent pas, mais auquel on ne pourrait rien changer. Personne n'adopte l'idée que l'on va aller vers un véritable renversement de tendance. Cependant, certains des interviewés peuvent s'imaginer que, après une période agitée, viendra le temps de nouveaux équilibres. On trouve aussi exprimée l'idée, nuancée, que le processus ne touchera pas toutes les parties du système en même temps et avec la même intensité. On pourrait parfaitement se représenter que le secondaire II et le domaine des hautes écoles pourraient se stabiliser, cependant que la formation de base et la formation d'adultes seraient soumises à une transformation plus marquée. Dans l'optique des scénarios, ces résultats signifient qu'un scénario de type *statu quo ante* est plutôt à exclure et que des scénarios alternatifs sont à développer pour définir comment il conviendrait de composer avec cette tendance à la diversification et à la complexification. Certains experts partent toutefois du principe que l'accroissement de la complexité ne se réalisera que dans une lenteur et une prudence toutes helvétiques. C'est avant tout la crainte d'effets secondaires non souhaités qui fait qu'une majorité, si ce n'est l'ensemble des experts, préféreraient un ralentissement du processus de changement. Certains redoutent que les tensions sociales déjà existantes ne s'aggravent, du fait que le fossé va s'agrandir entre ceux qui sont capables de manier la complexité et ceux qui n'y arrivent pas.

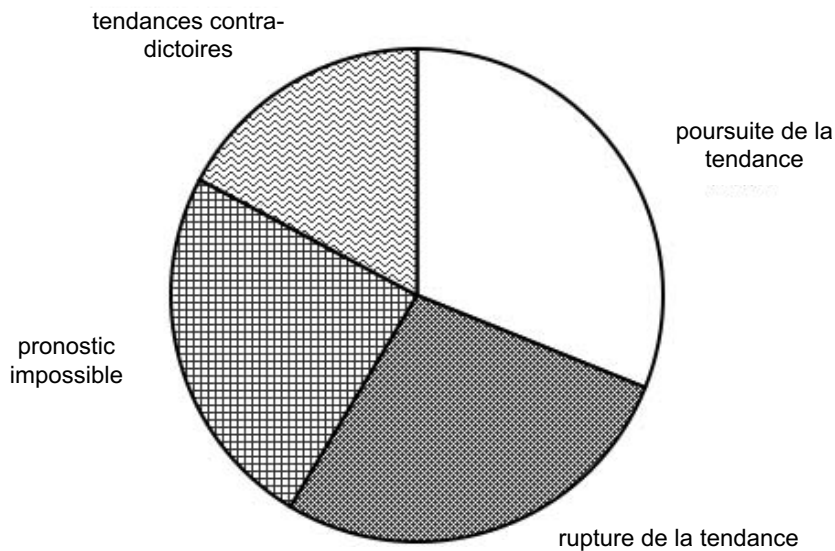
Figure 7: Tendance évolutive pour le thème «Quelle formation en Suisse?»: pronostics des experts



A quoi (se) former?

Ainsi qu'il a été montré plus haut, le degré de consensus est élevé sur le fait que, durant les 20 dernières années, il y a eu un développement vers une réactivité croissante du système de formation (voir figure 3). Mais, en ce qui concerne le développement futur sur ce point, les experts sont tout sauf unanimes.

Figure 8: Tendance évolutive pour le thème «A quoi (se) former?»: pronostics des experts

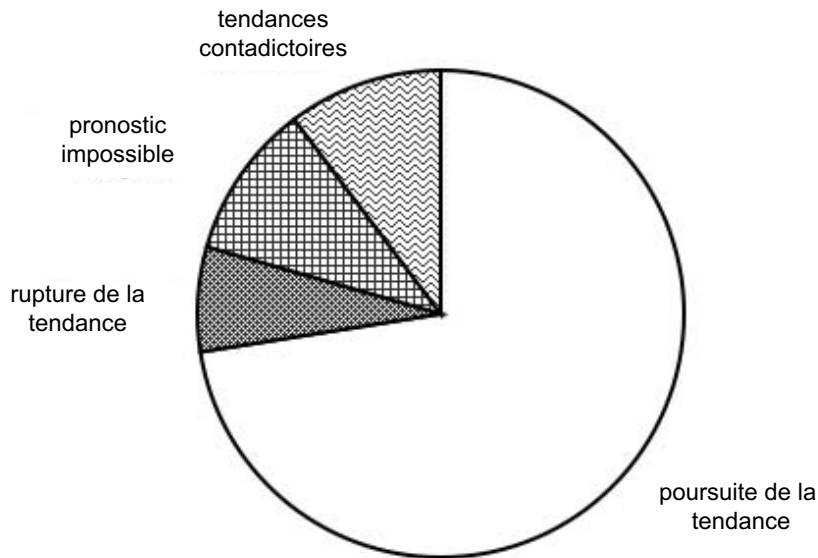


Ainsi que le révèle la figure 8, ils ne sont guère qu'un tiers environ à estimer que la tendance va perdurer, cependant qu'approximativement un autre tiers compte sur une rupture de la tendance voire sur une inversion de celle-ci, c'est-à-dire sur le retour à une situation dans laquelle le monde de la formation domine le discours portant sur les buts et les contenus de la formation. Il faut souligner le nombre élevé de ceux qui ne peuvent pas trancher en faveur d'une position univoque, soit parce que, d'après eux, il y a différents impondérables qui rendent impossible une réponse claire à l'heure actuelle, soit parce qu'ils perçoivent des contre-tendances, dont on ne sait cependant pas avec précision si elles vont se développer jusqu'au bout. Dans les commentaires de nature appréciative, deux arguments dominent. Le point positif qui est souligné est le fait que la nouvelle approche des objectifs et des contenus de formation signifierait un progrès, dans le sens que de se tourner vers les compétences pourrait donner un sens plus précis à l'action pédagogique. Selon plusieurs experts, il faut par contre mettre sur le plateau négatif de la balance le fait que la tendance pourrait conduire à amincir encore plus ce que l'on décrit communément sous le terme de «culture générale».

Comment (se) former?

Une majorité des experts part du principe que l'évolution qui tend vers un rapport de type plus horizontal entre personnel enseignant d'une part, et apprenants d'autre part, va se poursuivre, tout comme l'usage systématique des possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (voir figure 9). Pour d'autres, cela n'est absolument pas sûr, dans la mesure où ils perçoivent une contre-tendance, qui agit dans le sens d'un retour vers un rôle plus traditionnel du personnel enseignant. Selon certains propos des experts, beaucoup dépendrait en fait des enseignantes et des enseignants: seraient-ils prêts et seraient-ils en mesure d'adopter l'attitude nécessaire pour ce nouveau profil du métier? En conséquence, les commentaires relèvent, sous des formes différentes, la fonction clé que devra jouer une formation renouvelée des enseignantes et des enseignants. Sinon, la tendance éveille plutôt des craintes que des espoirs. En soulignant que le fait de pouvoir terminer plus ou moins vite un degré de formation pourrait désavantager encore plus les groupes et les couches sociales déjà peu privilégiés, c'est à nouveau le danger d'une inégalité accrue qui est mis en avant. Et certains experts affirment leur conviction que les efforts d'instaurer les nouvelles technologies comme instruments de formation durable pourraient tourner au fiasco.

Figure 9: Tendance évolutive pour le thème «Comment (se) former?»: pronostics des experts

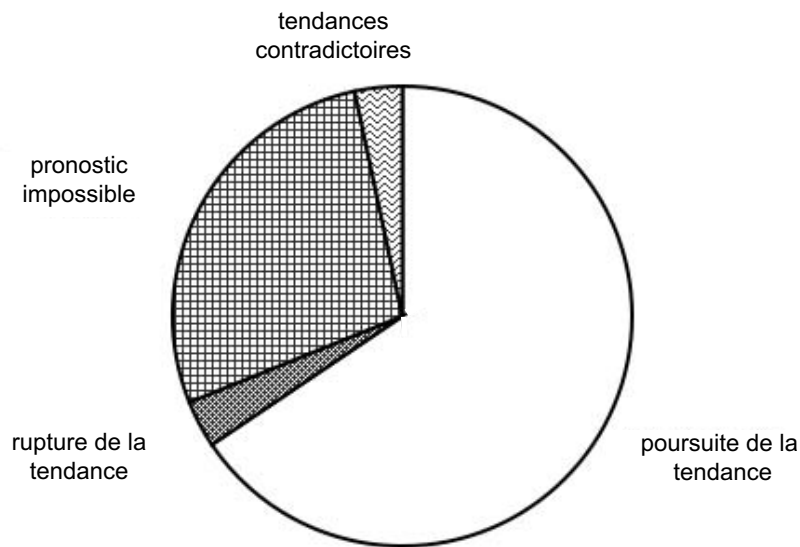


Quand (se) former?

Si l'on peut retirer des opinions formulées par une majorité des experts l'idée que la tendance exposée devrait se poursuivre (voir figure 10), cela a particulièrement à voir avec ce qu'ils pensent du développement de la modularisation, qui ne devrait cependant pas, d'après eux, conduire à une dissolution des degrés de formation. Dans l'opinion de certains interviewés, la tendance ne pénétrera pas dans tous les niveaux avec la même intensité. Pour le domaine obligatoire en particulier, on ne compte qu'avec une flexibilisation particulièrement modérée, et ce dans le meilleur des cas. Cette perception d'un manque d'unité dans les développements a comme conséquence immédiate qu'un tiers environ des experts soit n'osent émettre aucun pronostic (catégorie «pronostic impossible») soit estiment la situation comme étant soumise à des mouvements allant en sens contraire (catégorie «tendances contradictoires»).

La modularisation des formations est mise en relation avec d'évidentes chances de bénéfices, mais aussi avec des risques. Elle permet d'organiser des filières de formation en fonction de buts plutôt qu'en fonction de structures temporelles fixes; les liens entre séquences de formation scolaire et séquences de formation pratique, par exemple sous la forme de stages, s'en trouvent facilités; et, de manière générale, elle favorise la perméabilité du système. D'un autre côté, cette forme d'organisation des itinéraires de formation, qui repose sur une plus forte responsabilité en propre des individus, peut conduire à s'égarer dans des ornières.

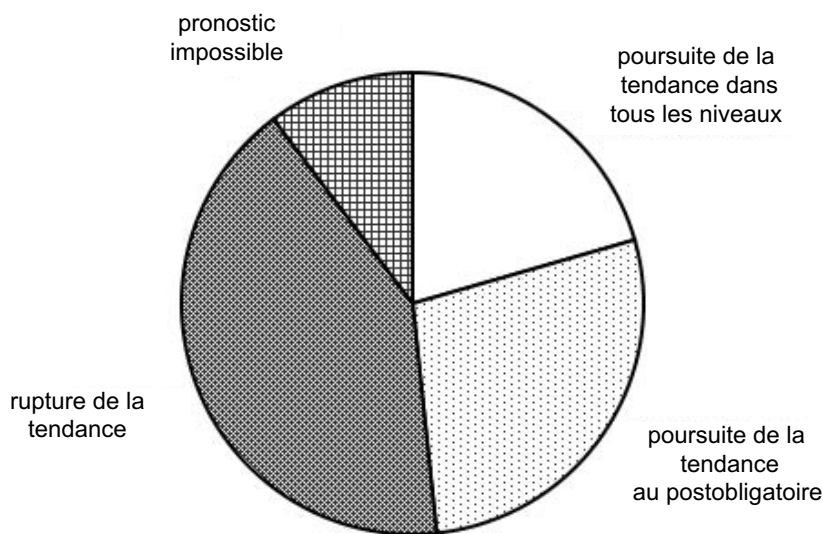
Figure 10: Tendances évolutives pour le thème «Quand (se) former?»: pronostics des experts



Qui est responsable de la formation?

En ce qui concerne la question de la poursuite de la tendance actuelle pour cette thématique, c'est un grand scepticisme qui règne parmi les experts. Il est évident que plus d'un tiers compte avec une rupture de la tendance (voir figure 11). Mais, ce qui frappe immédiatement après, c'est le nombre d'experts qui font la différence, pour cet aspect-là, entre les domaines obligatoire et postobligatoire. En conséquence, la figure 11 ne comporte pas une seule catégorie pour les acquiescements («poursuite de la tendance»), comme c'était le cas pour les représentations utilisées jusqu'ici, mais subdivise cette catégorie en deux: «poursuite de la tendance dans tous les niveaux» et «poursuite de la tendance au postobligatoire». En effet, s'il apparaît que presque la moitié des experts estiment qu'il y aura une poursuite de la tendance vers un développement des responsabilités du privé, ils ne le font souvent de manière explicite que par rapport aux niveaux supérieurs du système. Seule une minorité des experts estime que la tendance à la privatisation pourra s'établir dans l'ensemble du système de formation. Certains campent avec fermeté sur la position suivante: la privatisation pourrait bien s'établir dans le domaine tertiaire, mais l'Etat maintiendrait pourtant une souveraineté plus ou moins illimitée dans le domaine obligatoire et – de manière plus restreinte – au niveau secondaire II. Ce qui est aussi frappant, c'est la fréquence des remarques évoquant les forces d'inertie et de résistances «typiquement suisses» qui se mettraient sur le chemin de la privatisation. On s'imagine par contre volontiers un certain changement de fonction de la part de l'Etat, allant dans le sens d'un pilotage de nature plus stratégique et d'une influence réduite sur les aspects opérationnels de la formation.

Figure 11: Tendance évolutive pour le thème «Qui est responsable de la formation?»: pronostics des experts



4. 3 Enjeux pour le développement futur

La condensation, en un petit nombre de catégories, de passages entiers d'interviews est toujours une démarche faite d'impondérables, ce d'autant plus qu'on ne peut exclure que le choix d'autres catégories aurait pu conduire à d'autres résultats. Il est aussi possible que la manière de procéder qui a été adoptée ici – la présentation de tendances supposées, de façon exhaustive et avec de nombreux détails pour l'enrichir – a eu un certain effet de suggestion et a débouché sur un consensus relativement élevé parmi les experts, qui ne se serait peut-être pas produit avec cette ampleur si les interviews avaient été complètement ouvertes. Pour ces raisons, on ne prendra pas tels quels et sans réflexion critique les ordres de grandeur et les proportions présentés dans ce chapitre. Il est pourtant possible d'établir, de manière fondée, une série de conclusions.

Tout d'abord, les experts semblent être largement d'accord que le système de formation se trouve sous la pression, considérable, de redéfinir sa route et de procéder aux transformations correspondantes. Cette perception se manifeste avec la plus grande clarté, même si aucun accord ne peut se faire sur les points suivants: dans quelle mesure la description de tendance présentée dans les interviews constitue-t-elle un phénomène récent et dans quelle mesure le bouleversement est-il déjà un processus engagé à pleine vitesse ou alors seulement un objet débattu dans le discours des acteurs de la formation? Dans tous les cas, quand on les interroge sur la situation du monde de la formation, les experts ne semblent pas songer à un état de tranquillité et de stabilité.

Il est aussi clairement exprimé que le monde de la formation se voit soumis actuellement à des exigences qui viennent de différents côtés. Il s'agit, tout d'abord, des nouvelles revendications de la part des individus, qui sont de plus en plus confrontés à l'exigence

de moduler leur parcours de formation sur toute la durée de leur vie et qui recherchent donc des structures plus ouvertes et plus flexibles. De ce point de vue-là, les experts perçoivent de nombreux développements signalant une ouverture en direction des individus, et ils partent du principe que ce processus va se poursuivre. Mais, dans quelle mesure la perméabilité entre les degrés, les portfolios, l'apprentissage à distance, la modularisation, les bons de formation et d'autres innovations du même ordre vont être rapidement ou lentement mis en œuvre, voire seulement envisagés à titre d'essais, est moins déterminant que le fait que ces modalités sont vues comme permettant aux individus d'avoir une emprise plus facile sur le système de formation.

Mais c'est aussi du côté du contexte social que s'expriment des attentes pour une plus grande ouverture du système de formation. Depuis la perspective d'autres sphères de la société, notamment depuis la sphère économique, il devient toujours plus évident qu'il faut se poser la question suivante: jusqu'à quel point est-il rationnel de confier la production et la distribution de la formation à la logique propre du monde de la formation? A partir de là vient aussitôt se poser la question de savoir si l'on peut toujours se contenter de formuler des attentes à l'*output* du système, c'est-à-dire des attentes portant sur les individus qui sortent de l'école et sur leurs qualifications, ou s'il ne serait pas beaucoup plus opportun de développer une ouverture du système en direction du contexte. Et cela, par exemple, en rendant la production et la répartition de formation possibles sous d'autres conditions que celles qui sont intrinsèques au système de formation.

Si l'on prend l'ensemble des affirmations, ce sont bien ces attentes de la part des individus et du contexte qui ont mis le système de formation sous tension et qui le maintiendront sous tension probablement pour quelque temps encore. On pourrait se contenter de ce constat et dire que les tendances qui ont été présentées dans les interviews sont reconnues par les experts et sont en train de se renforcer. Mais l'intérêt ne s'arrête pas là, puisque l'on trouve, dans les assertions des experts, l'expression claire d'un troisième leitmotiv. Celui-ci fait mention de l'existence d'un autre mouvement dynamique fondamental: l'attente que le système de formation maintienne en équilibre les exigences en matière de formation qui émanent des individus et du contexte. En d'autres mots, les experts perçoivent une tendance forte de ne pas orienter le système de formation uniquement sur les attentes des individus ou du contexte, mais de continuer à le concevoir comme un lieu d'intégration des différentes attentes.

5 Options de développement pour le système de formation: six scénarios

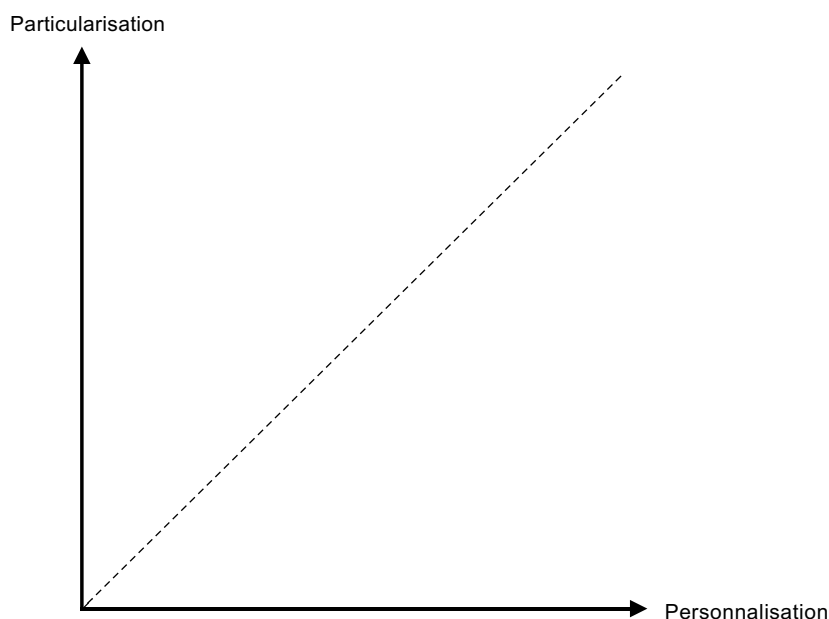
5.1 Champ dynamique du système de formation

A la fin du chapitre 3.4, il avait été annoncé que les scénarios à construire ne devraient pas être simplement juxtaposés les uns aux autres, mais bien articulés entre eux selon un principe global d'organisation et qu'il conviendrait, sur la base des affirmations des experts, d'identifier un champ dynamique dans lequel chacun de ces scénarios pourrait être caractérisé par une dynamique propre.

Cette promesse, formulée d'un point de vue analytique et abstrait, il s'agit maintenant de la tenir. Ce faisant, il convient de noter que la présentation ne va pas en demeurer au plan analytique, mais va être transposée sur le plan pratique. Les scénarios doivent en effet aider à réfléchir à des options de développement et à leurs implications, mais aussi aux étapes à réaliser concrètement pour les faire advenir. Ils ne s'adressent pas à des scientifiques, mais à des personnes qui prennent des décisions concernant le développement futur et qui doivent agir en vue d'une mise en œuvre de ces décisions.

Un premier pas en vue d'une telle concrétisation a déjà été accompli dans le chapitre précédent. Ce qui, dans le chapitre 3.4, était encore dépeint vaguement comme un «champ dynamique» a déjà gagné en clarté avec la description, faite dans le chapitre 4.3, des «tensions» auxquelles est soumis le système de formation. Des attentes différentes tentent de le faire se déplacer dans des directions tout aussi différentes, produisant ainsi un «champ de tensions». Ce champ de tensions, ou champ dynamique, est représenté schématiquement dans la figure 12.

Figure 12: Le champ dynamique du système de formation



Ainsi que l'a révélé l'analyse des interviews d'experts, il y a tout d'abord deux sortes de tensions, qui viennent mettre en question le système de formation:

- La tension qui produit un effet d'ouverture du système en direction des individus. Elle provient de ce que l'idée d'une autodétermination et d'une responsabilité des individus pour leur propre formation se voit de plus en plus acceptée socialement. On peut aussi considérer cette tension comme constituant un *mouvement de personnalisation*¹³ de la formation.
- La tension qui produit un effet d'ouverture du système en direction du contexte. Cette tension est en fait le résultat des attentes croissantes du contexte envers le système, des attentes qui trouvent leur fondement dans la prise en compte d'intérêts particuliers. C'est pourquoi il est possible de la désigner également comme *mouvement de particularisation*¹⁴ de la formation.

Dans la figure 12, ces deux tensions sont représentées sous forme de flèches pour exprimer qu'elles visent à une adaptation du système pouvant aller plus ou moins loin pour répondre aux attentes en provenance des individus comme du contexte. Formulé dans l'autre sens, cela veut dire que le système cède une plus ou moins grande part de son autonomie.

Ainsi que l'évaluation des interviews d'experts l'a révélé, beaucoup de leurs affirmations concernent en fin de compte exactement cette question: jusqu'où le système de formation doit-il être bougé sur les axes de la personnalisation ou de la particularisation pour pouvoir satisfaire aux attentes correspondantes?

De nombreuses autres affirmations ne peuvent toutefois être prises en compte dans ce schéma simple, à deux dimensions. Elles thématisent plutôt ce qui a été décrit dans la partie 4.3 comme «l'attente que le système de formation maintienne en équilibre les exigences qui émanent des individus et du contexte». La tendance consiste donc à maintenir le système tout proche de l'axe central ou, pour le moins, à éviter des déviations trop importantes par rapport à celui-ci. Sur le schéma, l'axe central n'est pas représenté par une flèche mais par une ligne en pointillé, pour signifier qu'elle ne symbolise pas, en elle-même, une tension, mais qu'elle indique la région qui est visée par un processus, que l'on peut désigner comme *processus d'équilibration*.

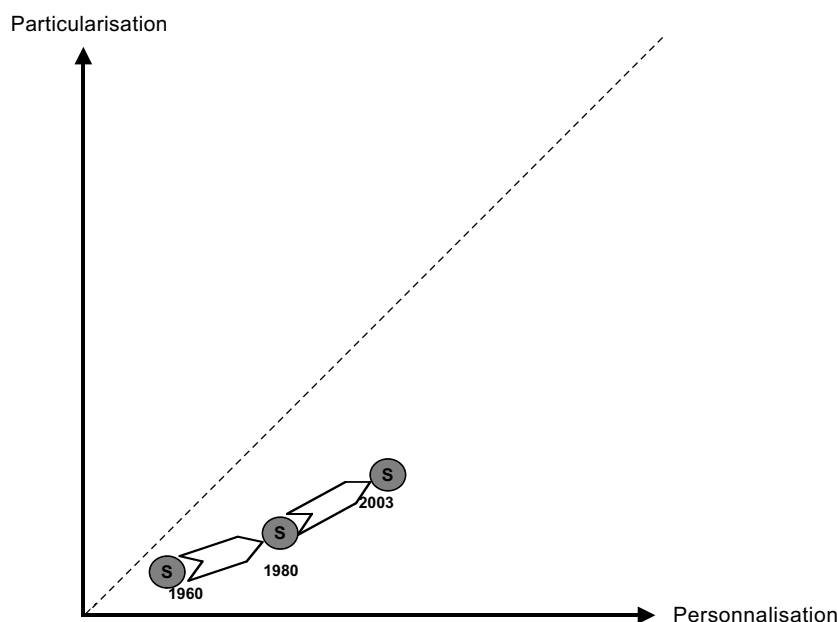
Il vient d'être fait mention d'une question, celle de savoir de quelle manière le système de formation doit être bougé sur les axes de la personnalisation et/ou de la particularisation. Ce mouvement potentiel renvoie à une propriété importante du champ de tensions: il est en effet possible de représenter, sous forme de déplacements à l'intérieur de ce

¹³ Le choix de ce terme spécifique vise à signifier qu'il ne s'agit pas là simplement d'un développement dans le sens d'une individualisation de la formation, mais que la perspective est celle d'un transfert potentiel, aux personnes en formation, du contrôle et du pilotage du système de formation.

¹⁴ Ce néologisme a été créé pour indiquer que le contexte dont il est question ici est bien celui composé de la juxtaposition des intérêts particuliers (groupes d'intérêts, entreprises, par exemple) par opposition au «contexte» public.

champ, les développements du système de formation dans le cours de son histoire, qu'il s'agisse de développements du passé ou de développements à venir. De tels déplacements représentent le processus de changement par lequel le système de formation (S) trouve une nouvelle position par rapport aux deux tensions principales.

Figure 13: Le déplacement du système de formation dans le champ dynamique, de 1960 à 2003

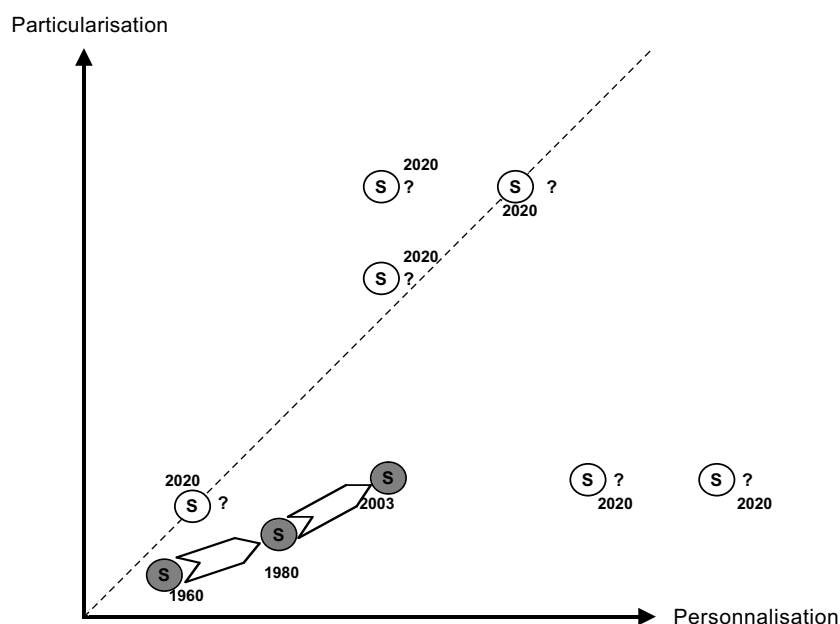


Cette représentation permet donc de visualiser ce qui, dans le chapitre 2.1, avait été décrit de l'évolution récente. Le système de formation qui, jusque dans les années 60, donc durant le mode «Pensum», était positionné relativement proche du point d'intersection des deux axes, s'en est écarté durant le mode «Exploitation du potentiel» et plus encore sous le signe de la «Structuration réciproque», et ce pour répondre aux attentes qui allaient se renforçant du point de vue de la personnalisation et de la particularisation. Ce déplacement se trouve exprimé dans la figure 13 par des flèches larges. Sans prétendre suggérer le moins du monde qu'il y ait une correspondance proportionnelle entre la représentation graphique et la réalité, cette visualisation signale pourtant un déplacement du système (S) qui, durant les 40 à 45 dernières années, se serait effectué davantage en direction de la personnalisation que de la particularisation. Le système a, d'une certaine manière, cédé davantage au mouvement de personnalisation que de particularisation.

Comme résultat de ce développement historique, le système de formation se trouve situé aujourd'hui à une place qui est symbolisée par l'indication «2003» sur la figure 13. Arrivé à ce point-là, se pose la question du futur déplacement. Dans quelle direction le système doit-il être développé pour offrir aux individus des conditions optimales pour construire leurs parcours de formation? D'innombrables options sont en principe ouvertes pour y répondre. La figure 14 en représente quelques-unes par des cercles auxquels sont adjoints des points d'interrogation. Ces cercles indiquent différentes positions que le système de

formation pourrait occuper en 2020 selon la direction prise par son développement et selon la vitesse à laquelle celui-ci se déroulera. Ils correspondent, en l'occurrence, aux six scénarios qui seront décrits dans ce chapitre.

Figure 14: Quelques alternatives de positionnement du système de formation dans le champ dynamique, en 2020



5.2 Principes d'organisation des scénarios

Avant de présenter chacun des six scénarios en particulier, dans les parties 5.3 à 5.5, il convient d'explicitier, dans cette partie, comment lesdits scénarios sont construits et organisés. Ce sont les caractéristiques des scénarios telles qu'elles ont été définies dans le cadre de cette étude, et telles qu'elles ont été décrites dans le chapitre 3.4, qui serviront ici de fil rouge.

- Les scénarios sont reliés dans le cadre d'un *modèle*. Le modèle qui a été développé dans cette étude, au travers de l'analyse et de la condensation des nombreuses assertions d'experts, correspond au champ de tensions qui a été décrit dans la partie 5.1 (voir figure 12).
- Le cadre défini par ce champ de tensions, autrement dit par ce modèle, permet de visualiser les scénarios comme des *options de développement*, c'est-à-dire comme des alternatives de la manière dont le système de formation pourrait être développé par rapport aux différentes tensions et, par là-même, déplacé dans le champ (voir figures 13 et 14).
- Les scénarios, qui sont caractérisés comme des options de développement, ne sont pas le résultat d'un choix fait plus ou moins au hasard parmi les diverses possibilités, mais sont conçus comme des *hypothèses théoriques*: les «points de cristallisation»

trouvés lors de l'analyse du discours des experts ont été retravaillés pendant l'élaboration des scénarios sous la forme de «types idéaux». Les types idéaux sont des constructions théoriques, qui ne trouvent certes pas une correspondance directe dans le monde réel, mais qui permettent d'en organiser de nombreux éléments en un ensemble consistant, obéissant à une logique particulière. C'est bien la raison pour laquelle ils sont en mesure de servir de points de repères et de panneaux indicateurs lorsqu'il s'agit de modéliser des développements réels.

- Dans cette étude, c'est du point de vue de la *dynamique du système de formation* que les scénarios répondent, chacun, à une «logique particulière». Ainsi qu'il a été montré dans la partie 5.1, cette dynamique comprend trois aspects liés les uns aux autres. Elle est tout d'abord caractérisée par un *déplacement* du système dans le champ dynamique, ainsi qu'il a été représenté schématiquement dans les figures 13 et 14. Ce déplacement conduit alors à un *nouveau positionnement*, qui peut avoir un certain degré de stabilité pour un temps donné. Et, finalement, la dynamique est caractérisée par un changement du rapport entre le système d'une part et les individus, respectivement le contexte, d'autre part. Cela correspond à ce qui a été décrit, à certains endroits de ce rapport, comme une «*ouverture*» en direction des individus ou du contexte. Cette ouverture peut aller plus ou moins loin. Il est évident que l'ouverture conditionne un *changement de forme* d'autant plus global, une modification d'autant plus fondamentale de la structure du système, qu'elle s'accomplit de manière plus radicale.

Les six scénarios sont présentés dans les parties 5.3 à 5.5, regroupés en trois paires selon le critère de la dynamique qu'ils mettent en jeu à l'intérieur du champ (expliqué dans la partie 5.1). La présentation de chaque scénario se base sur les caractéristiques qui viennent d'être précisées. Le *titre* essaie de formuler, sous la forme la plus compacte possible, la «logique particulière» du scénario en question, avant que ses aspects essentiels ne soient exposés, concrètement, l'un après l'autre. En début d'exposé figure une description de l'*option de développement* du système de formation, suivie d'une traduction graphique, qui permet de faire ressortir dans quelle direction et jusqu'où le système serait déplacé, pour ce scénario-là, dans le champ dynamique. La direction du développement est représentée dans le graphique par des flèches grises qui courent parallèlement à l'axe de la personnalisation (scénarios 1 et 2), à l'axe de la particularisation (scénarios 3 et 4) ou qui prennent la direction de l'axe central (scénarios 5 et 6). Les longueurs différentes des flèches signifient que le développement va plus ou moins loin et que le positionnement du système en 2020 se distingue donc plus ou moins de son positionnement actuel, en 2003. Quelle que soit la manière dont on peut s'imaginer le déplacement et le nouveau positionnement du système (S), il n'est guère pensable qu'il s'agisse d'un processus tout à fait continu ou, au contraire, d'un revirement brusque et isolé. Le graphique rend compte de cela en segmentant les flèches en tronçons successifs.

Pour que se produise un déplacement et qu'advienne un nouveau positionnement du système de formation dans le champ dynamique, il ne suffit pas de reconnaître l'existence des mouvements de personnalisation ou de particularisation ou encore du processus d'équilibration, mais il faut se préoccuper de leur laisser un certain espace lors du déve-

loppement du système. Dans un petit paragraphe, figurant sous l'intitulé «*Dynamique*», se trouve décrite la façon particulière, pour chacun des scénarios, de composer avec mouvements et processus.

L'aspect «*changement de forme*» est décrit sous le titre «*Transformations du système*». Les transformations du système se produisent de diverses manières par la conjonction de petites étapes ponctuelles de modifications, et par la mise en œuvre de stratégies ciblées de développement. Pour ces dernières vient se poser tout d'abord la question de la faisabilité, c'est-à-dire des possibilités de réalisation, mais aussi des difficultés auxquelles on aurait affaire lors de la mise en application. La présentation des scénarios thématise cela sous le titre «*Facilités et difficultés de mise en œuvre*». D'un autre côté, il convient d'estimer ce que le nouveau positionnement du système, dans un scénario donné, aurait comme effets positifs ou négatifs sur la réalisation de valeurs sociales. Ces effets font l'objet de la rubrique «*Chances et risques*». Tant la faisabilité d'une stratégie que, et avant tout, le potentiel inhérent à un scénario du point de vue de la concrétisation de valeurs sociales devraient constituer les éléments permettant de déterminer si le nouveau positionnement du système, tel qu'il est lié à un scénario particulier, peut se maintenir durant un certain temps et donc en d'autres mots, s'il permet de fonder un nouveau mode.

Ainsi qu'il a déjà été expliqué dans le chapitre 3, les six scénarios ont été construits sur la base du discours des experts recueilli lors des interviews, auquel a été appliqué un traitement fondé dans une réflexion théorique. La présentation tient compte de cela puisqu'on trouve indiqué, dans la colonne de droite, un choix d'affirmations – ou assertions – faites par les experts (reproduites dans la langue d'origine), et ce en regard des éléments caractéristiques formulés dans la colonne de gauche. Ces affirmations se veulent un assortiment d'illustrations exemplaires et ne devraient pas être considérées comme le seul fondement empirique du texte condensé figurant dans la colonne de gauche.

5.3 Deux scénarios de personnalisation

Scénario 1

A l'horizon: une flexibilisation du système de formation

Option de développement

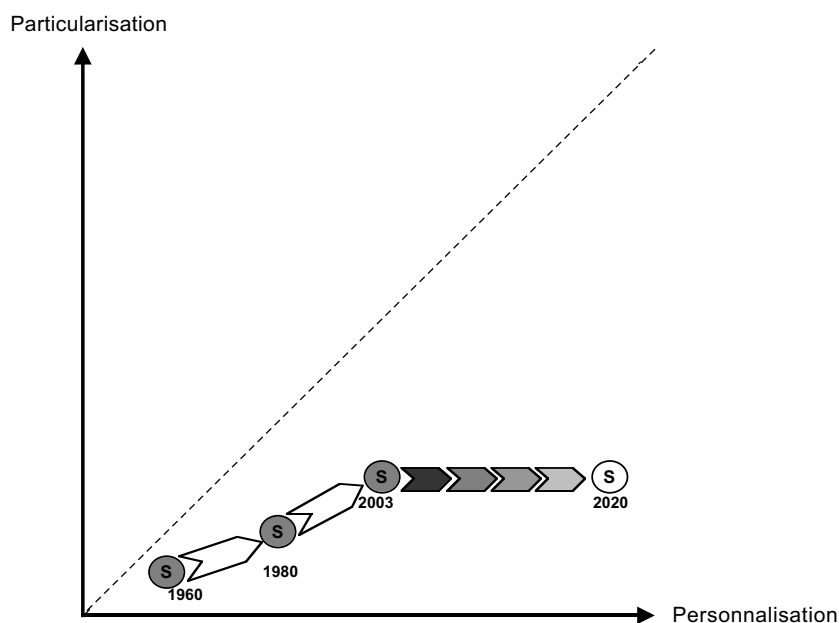


Affirmation prototypique

Ouvrir davantage le système de formation aux individus. Le rendre plus flexible pour offrir aux apprenants et aux apprenantes un plus grand espace de liberté, afin qu'ils puissent mieux modeler leurs parcours de formation. Mais préserver l'essentiel du système actuel, qui doit continuer à définir le cadre de formation et à délivrer les clés des parcours de formation.

«Varier les offres de formation et les passerelles pour permettre aux individus de bifurquer durant toute leur vie.»

Figure 15: Scénario 1 «A l'horizon: une flexibilisation du système de formation»



Dynamique

Dans le champ dynamique, faire jouer le mouvement de personnalisation, tout en le limitant au moyen du processus d'équilibration.

Transformations du système



Quelques assertions

Les structures du système de formation sont diversifiées. Les possibilités d'orientation et de réorientation se développent. La structure par filières et par niveaux de formation est pourtant maintenue et la perméabilité ne se développe que modérément.

Les durées de formation tendent toutefois à s'assouplir pour s'adapter au rythme des individus. Les cycles se mettent en place. La modularisation se développe également, mais dans le cadre d'une structure bien définie.

Le système laisse plus de choix aux individus concernant les contenus et les formes d'apprentissage. Il s'appuie davantage sur les potentialités des apprenantes et des apprenants, ce qui modifie la tâche des enseignantes et des enseignants. C'est toutefois le système de formation qui prédétermine les choix essentiels.

La formation de base est maintenue en tant que telle mais elle s'oriente vers la préparation de l'autopilotage pour les formations subséquentes.

«Es soll im integrierten Bildungsraum Passerellen geben.»

«Il faut limiter les passerelles à celles qui sont efficaces et évidentes et ne pas tout ouvrir par principe.»

«Die Jahrgangsklasse soll nicht allzu sehr aufgelöst werden.»

«Man muss Nachhol- und Korrekturstrategien entwickeln.»

«Pour maintenir des repères de durée, on peut fixer des cycles de 3 ou 4 ans, avec possibilité de raccourcir ou d'allonger.»

«Modularisierung muss auf klare Ziele bezogen sein.»

«Modularisierung ohne geklärtes Teil-Ganzes-Verhältnis muss verhindert werden.»

«Il faut définir l'ordre des modules, en fonction de la nécessité, ou non, de prérequis.»

«Das Individuum soll mehr Eigenverantwortung bezüglich Wahl der Lerngegenstände und der Form ihrer Aneignung wahrnehmen können.»

«Teile des Programms sollen weiterhin als gemeinsames Angebot in stabilen Klassen vermittelt werden.»

«Das Bildungswesen soll von der Selbstreflexion der Schüler ausgehen.»

«Il faut doter les enseignants d'une palette large d'approches didactiques.»

«Il faut d'abord développer la rigueur et la maturité chez les jeunes pour qu'ils puissent ensuite se former à distance.»

«Il faut une formation professionnelle de base globale qui permette ensuite de construire un système de modules sur quelque chose qui tient.»

«Es muss eine optimale Form des Übergangs vom obligatorischen Pflichtprogramm zum individuellen, selbstverantworteten Lernen gefunden werden.»

«L'autonomie n'est pas naturelle, mais doit s'apprendre.»

«Bis zur Sekundarstufe I haben Heranwachsende nur begrenzte Vorstellungen von ihren Zielen.»

«Schule soll die Jugendlichen zur Selbststeuerung befähigen.»

«Il faut guider les enfants au début, puis lâcher prise petit à petit.»

«Il faut fournir les outils pour apprendre jusqu'à la matu puis, à l'uni, on peut ouvrir à l'apprentissage à distance.»

Le système de formation développe les mesures d'information et d'aide aux apprenantes et apprenants pour modeler leur parcours de formation.

«Ce serait bien de mettre sur pied une aide pour les jeunes pendant les périodes de transition.»

«Man muss den Jungen Sinn und Perspektiven eines Wechsels transparent machen.»

«C'est le rôle de l'institution de faire comprendre aux jeunes qu'ils ne sont pas dans un système stable, mais qu'il y a des passerelles.»

«Il faut un mode d'emploi pour que les élèves et les parents puissent prendre du recul et savoir où mènent les options.»

Le financement direct des individus se développe, mais seulement dans la formation d'adultes.

«Le financement de la formation doit être fonction de l'âge: il ne faut pas financer directement les individus avant 20 ans.»

«Bildungsgutscheine sind im Weiterbildungsbereich durchaus sinnvoll.»

«Bildungsgutscheine werden vor allem auf den unteren und mittleren Bildungsstufen kaum positive Wirkungen haben.»

Facilités et difficultés de mise en oeuvre



Quelques assertions

Le système de formation peut poursuivre sur sa lancée et ainsi exploiter son know how.

«Il est impossible de revenir en arrière en termes d'éventail de choix.»

Le système de formation peut être toujours plus mis sous pression par les individus.

«Erhöhung der Wahlfreiheit bewirkt Erhöhung der individuellen Ansprüche an das Bildungssystem.»


«Trop multiplier les options crée des problèmes.»

«Des gens trop disparates de par leur parcours sont une source de problèmes pour les enseignants.»

Chances et risques



Quelques assertions


 La plus grande disponibilité du système permet d'augmenter les chances des individus de réaliser de meilleurs parcours de formation.

«Erhöhte Durchlässigkeit erlaubt zu switchen.»

«Le développement du système modulaire permet aux personnes de changer de domaines.»

«Avec des durées fixes, certains enfants s'ennuient.»

«Une durée élastique permet aux jeunes de construire progressivement leurs projets de parcours de formation.»

 La flexibilité dans la formation prépare à la flexibilité dans la vie active.

«Un système de formation souple est la condition pour avoir des personnes souples à leur arrivée dans la vie professionnelle.»

«Changer d'orientation quand on est jeune permet de changer d'orientation, par exemple de métiers, tout au long de sa vie.»



L'augmentation des passerelles peut accroître la sélectivité plutôt que la réduire et augmenter la fracture sociale.

«Les passerelles vont favoriser les malins, qui feront des bons parcours, et défavoriser les autres.»

«Das System der ungleichen Geschwindigkeiten verstärkt die soziale Ungleichheit.»

«Avec des durées souples, certains parents poussent leur enfant.»

«Rajouter trop d'options créera une élite.»

Scénario 2

A l'horizon: une formation régie par les individus

Option de développement

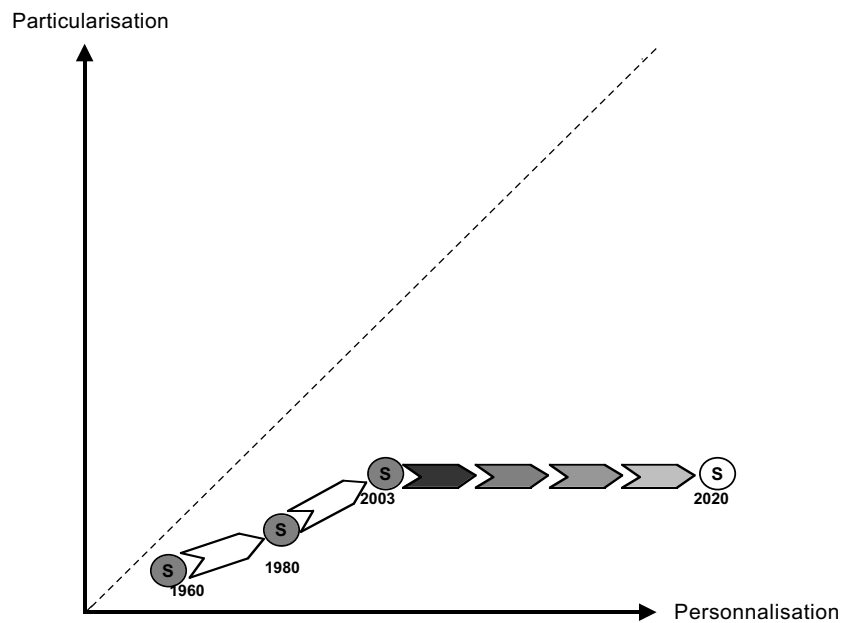


Affirmation prototypique

Transformer en profondeur le système de formation pour en faire un «dispensateur» de formation(s) à l'intention des individus qui assument l'entière responsabilité de leurs parcours.

«Das Konzept des lebenslangen Lernens statuiert das Individuum als verantwortlichen Akteur.»

Figure 16: Scénario 2 «A l'horizon: une formation régie par les individus»



Dynamique

Dans le champ dynamique, faire jouer librement le mouvement de personnalisation.

Transformations du système



Quelques assertions

L'organisation du système de formation est fondamentalement modifiée. Les structures traditionnelles tendent à disparaître. Les frontières entre les niveaux de formation s'estompent, permettant un fondu-enchaîné dans les parcours de formation. Les exigences et les contraintes en ce qui concerne l'accès à la formation sont diminuées.

«L'apprentissage à vie implique de renoncer à un découpage par années.»

«Das ganze System soll rekurrent werden.»

«L'autopilotage de la formation remet en question l'organisation en grilles-horaire.»

«Abschlüsse in einem System modularer Standards ermöglichen den Anschluss an die Weiterbildung.»

«Il ne faut pas faire dépendre l'usage d'une passerelle d'une nouvelle certification.»

«Die Individuen, nicht das System, sollen für oder gegen ein Hochschulstudium entscheiden können.»

On tend vers la généralisation du système modulaire.

«Il faut que la modularité soit répandue vers le bas, jusqu'à l'école primaire.»

«Un système modulaire fonctionne si on déconnecte complètement la certification de la durée.»

Les apprenantes et les apprenants deviennent libres de choisir les contenus et les modalités de leur formation.

«Schule soll die Gegenstände des Lernens der Eigenverantwortung der Lernenden anheimstellen.»

«Il n'y a pas une seule manière d'apprendre chez la même personne, selon les matières et selon les moments de sa vie.»

«On peut imaginer une université totalement libre, après une première année commune pour se faire une idée des champs de la matière.»

«Man muss den Individuen Bildungsangebote machen, die ihren Möglichkeiten und Dispositionen entsprechen.»

«Les élèves les plus performants ont le droit d'acquérir un maximum.»

Les enseignantes et enseignants se voient chargés d'un rôle nouveau de conseiller et

«Eine individualistische Umorientierung der Schule modifiziert die Rolle des

de tuteur, auquel ils doivent être préparés par une formation adéquate.

Lehrers vom Stoffvermittler zum Lehrberater und Trainer.»

«Le rôle de tuteurs demandé aux enseignants nécessite de les former différemment.»

L'autopilotage est favorisé dès que possible.

«Il faut traiter les enfants en responsables, en adultes, pour qu'ils comprennent vite qu'ils apprennent pour eux.»

«Il faut informer les enfants des programmes et des buts pour leur permettre de s'auto-piloter.»

Le financement des individus prend le pas sur le financement des institutions. Le système des bons de formation se développe.

«Il faut financer les individus par des bons de formation pour leur permettre de se former à n'importe quel moment de leur vie.»

Facilités et difficultés de mise en œuvre



Quelques assertions

Le système de formation pourrait être déchargé d'une partie de ses responsabilités.

«Modularisierung erlaubt, Wiederholungen zu vermeiden.»

«Financer l'individu le responsabilise dans sa formation.»

La mise sur pied des nouvelles mesures peut s'avérer compliquée et conduire à de nouveaux problèmes.

«Le système des portfolios et des modules est bon théoriquement mais difficile à mettre en pratique.»

«Radikale Individualisierung würde der Schule neue Probleme bringen.»


«Die Auflösung der Jahrgangsklasse führt zu Konzentrationen von Problemschülern.»

«Dans un système modulaire, l'absence de prérequis conduit l'enseignant à refaire à chaque fois les éléments de base et signifie donc une perte de temps.»

Chances et risques




Quelques assertions

 Le fait que la formation soit ciblée sur les désirs et les capacités des individus augmente leurs chances de réussir leurs parcours de formation.


«Plus un individu a de choix, plus il fait les choix qui lui correspondent.»

«Supprimer les années scolaires et les degrés au profit d'un rythme individualisé permet d'assurer que chacun ait acquis les compétences de base.»

 L'économie et la société en général peuvent bénéficier d'une individualisation des formations.

«La diversité des profils résultant du système modulaire est un avantage pour l'économie.»

«Le système modulaire permet à la société d'avoir des gens moins aigris, qui ont pu faire leurs choix.»

 La totale liberté du choix peut créer un déficit de formation, voire l'exclusion de la formation parce qu'il est impossible pour les individus de formater entièrement leur parcours de formation et de faire toujours les bons choix. Cette liberté peut représenter une responsabilité démesurée pour les individus.


«Das Sammeln von Credits nach freiem Belieben erhöht die Gefahr des Abschweifens.»

«Faire des bons choix, avoir une vision d'avenir, est très difficile.»

«Quel que soit l'âge, il y a des gens qui ne sont pas autonomes et qui ont besoin d'une ligne.»

«Il faut proscrire le système des portfolios à l'école obligatoire parce que les apprenants, trop immatures, ne peuvent avoir une vue d'ensemble.»

«Le système modulaire transpose les contraintes de la société sur l'individu.»

 Des formations trop individualisées peuvent déboucher sur un affaiblissement de la cohésion sociale et mettre en danger la perpétuation du savoir.

«Les bons de formation conduiraient à un système d'école à deux vitesses.»

«Modularisierung behindert die Entwicklung von Sozialkompetenz.»

«Modularisierung gefährdet die Integration von Wissensbeständen.»

5.4 Deux scénarios de particularisation

Scénario 3

A l'horizon: une instrumentalisation du système de formation

Option de développement

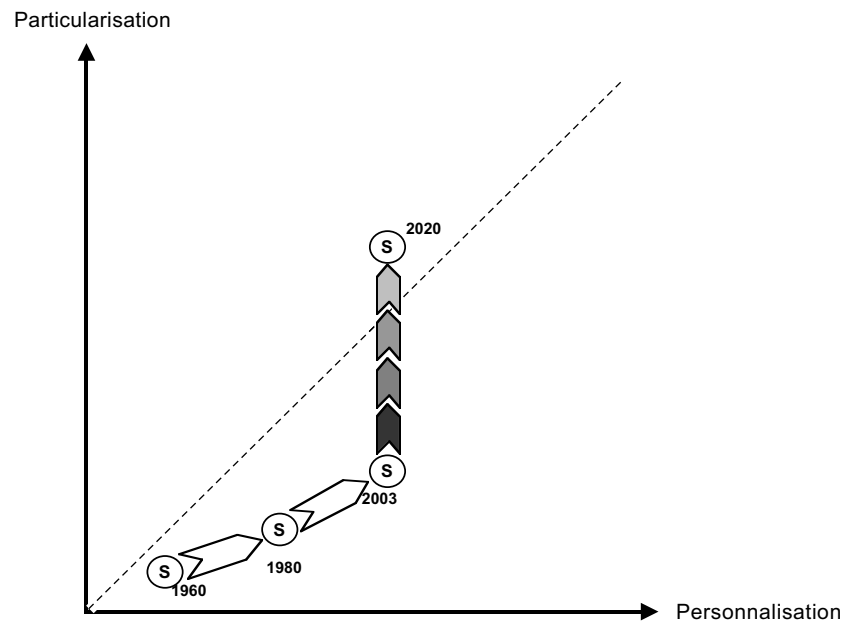


Affirmation prototypique

Ouvrir davantage le système de formation au contexte économique et social. Réduire le clivage entre apprentissage de type scolaire et apprentissage extrascolaire. Mettre sur pied une nouvelle conception de la formation comme un domaine défini conjointement par le système de formation et le contexte. Instaurer les parcours de formation comme processus intégrant l'apprentissage scolaire et extrascolaire.

«Le monde de l'éducation doit tenir compte que beaucoup d'apprentissages se font et se feront en dehors de l'école.»

Figure 17: Scénario 3 «A l'horizon: une instrumentalisation du système de formation»



Dynamique

Dans le champ dynamique, faire jouer le mouvement de particularisation, tout en le limitant au moyen du processus d'équilibration.

Transformations du système



Quelques assertions

La formation s'organise toujours plus dans un partenariat entre système de formation et contexte.

«Il faudrait un accord entre ce que l'économie va demander aux élèves et ce que propose l'école.»

«Berufsschulen und Fachhochschulen müssen bei der Entwicklung von Studiengängen mit der Wirtschaft kooperieren.»
«Berufsmittelschüler sind auf das Verständnis des Betriebs für ihre Ausbildung angewiesen.»

«Il faut donner une place, pas seulement symbolique, aux parents.»

«Il faut éduquer les parents pour qu'ils éveillent leurs enfants.»

Le système utilise ses contacts avec les milieux extrascolaires et encourage les expériences d'apprentissages extrascolaires.

«Il faudrait favoriser les échanges et les contacts, y compris avec d'autres cultures, dès le plus jeune âge.»

«C'est positif de sortir du système scolaire pour pratiquer d'autres modes d'apprentissage.»

«Il faudrait inscrire dans les esprits que les stages au secondaire I sont un passage obligé.»

L'économie prend davantage à son compte des tâches de formation et met, pour cela, les ressources nécessaires à disposition.

«Les entreprises doivent mettre le personnel à disposition pour les apprentis.»

«Unternehmungen sollen Erwachsenen, vor allem 20- bis 30-jährigen, Lernmöglichkeiten on the job anbieten.»

«On devrait subventionner les petites entreprises pour qu'elles puissent prendre le temps de former les gens du point de vue technique (et ne pas exiger qu'ils aient acquis la technique au préalable).»

La formation devient plus concrète en prenant en considération la réalité du monde du travail et de la vie des gens.

«Es braucht auch situative, zeitlich und örtlich kontextbezogene Bildung.»

«La culture transmise doit être adaptée au contexte social dans lequel les gens (citoyens, consommateurs) vivent.»

«Die Schule muss sich auf die Realität einer multikulturell zusammengesetzten Klientele einstellen.»

«In Anbetracht der unsicheren Berufsbilder sollen Gegenstände und Inhalte von Bildung weniger verpflichtenden Charakter haben.»

Des compétences et des expériences extérieures au système de formation sont intégrées dans les processus d'enseignement – apprentissage.

«Es sollen mehr externe Künstler, Kunstpädagogen und Psychologen mit den Schülern arbeiten.»

«L'école doit utiliser les compétences extérieures existantes, par exemple des parents.»

«Il faut s'inspirer de la diversité qui prévaut dans les entreprises pour l'instaurer dans le système de formation.»

Le personnel enseignant dispose de savoirs et d'expériences pratiques appropriées.

«Les enseignants doivent connaître la société à laquelle ils doivent former les jeunes.»

«Les enseignants devraient avoir une expérience professionnelle autre que scolaire avant leur formation initiale.»

Le système de formation développe des efforts d'information sur lui-même et sur ce qu'il offre.

«Il faut développer la présence de l'éducation dans les médias audiovisuels.»

«Il faut des guides pour les parents, aussi en ce qui concerne les contenus.»

Facilités et difficultés de mise en œuvre



Quelques assertions

Le partenariat avec le monde économique augmente la capacité du système de formation de réagir aux changements de l'économie et de la société.

«L'école doit affronter le fait que l'on ne sait pas quels seront les métiers de l'avenir.»

«Prendre en compte le fait que les apprentissages se font en dehors de l'école per-

mettra au système d'exploiter tout l'acquis venant de l'extérieur.»

«Der Weiterbildungsbereich nimmt den längerfristigen Bedeutungsverlust von Diplomen und Berufsbildungsabschlüssen wahr.»

L'ouverture plus grande du système de formation en direction du contexte le confronte avec des attentes incompatibles, qui peuvent conduire à une certaine paralysie.

«Les demandes des grandes entreprises ne correspondent pas aux demandes des patrons des PME.»

«Personne ne veut décider si l'université et les HEP sont de même niveau et quelles sont les passerelles.»

Chances et risques



Quelques assertions



L'alternance entre apprentissage scolaire et extrascolaire donne du sens et renforce l'ancrage de la formation dans la réalité.

«L'introduction de formes d'alternance pendant la scolarité donne du sens et permet la confrontation aux réalités.»



Les liens que la formation tisse avec les différentes modalités du contexte développe la capacité d'agir.

«Situative Bildung befähigt Menschen zur Ausübung beruflicher Tätigkeit.»

«Transmettre aux individus les compétences du monde, pendant leur formation, leur permettra de survivre dans le monde.»




«Si l'école stimule l'esprit de compétition, on pourra éviter le décalage entre l'école et l'entreprise.»

«Das 1:1-Nachspielen von Arbeitssituationen schafft Grundlagen für den späteren Umgang mit Arbeitssituationen.»



Le fait de dépasser le cadre scolaire favorise le développement de la vie communautaire.

«Sortir du bâtiment scolaire permet de développer la vie sociale et communautaire dans la formation en général et pas seulement dans la formation professionnelle.»

-  L'ouverture sur le monde extrascolaire permet la flexibilisation de la formation dans le temps. *«C'est l'ouverture sur le monde extrascolaire qui permet la mise en place d'un système de formation avec des durées souples.»*
-  L'activité de formation déployée par des personnes du monde économique contribue au transfert du savoir. *«Si les entreprises mettent leurs cadres à disposition pour enseigner dans les HES, cela permettra d'assurer un transfert de compétences entre la formation et l'entreprise.»*
-  L'assimilation entre formation et monde extérieur met en danger la capacité de jugement. *«La mission de l'école n'est pas de reproduire ce qui se passe à l'extérieur, mais d'apprendre aux élèves à analyser, trier et être critiques par rapport à l'information.»*

Scénario 4

A l'horizon: une formation régie par le contexte

Option de développement

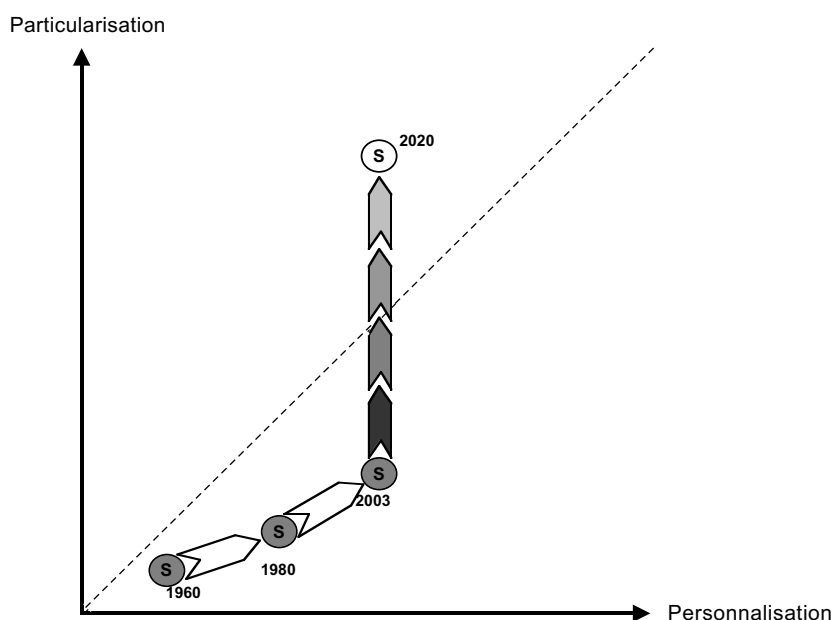


Affirmations prototypiques

Renoncer à l'autarcie et à l'autonomie du système. Piloter la production et la distribution de la formation selon les lois de l'offre et de la demande. Transformer les écoles en unités de production, dont le droit à l'existence est décidé par le marché. Concevoir les parcours de formation comme étant le fait des individus «entrepreneurs de formation».

«Il faut rompre les barrières entre formation structurée et formation informelle.»
«Il faut rompre les barrières entre formation et travail.»

Figure 18: Scénario 4 «A l'horizon: une formation régie par le contexte»



Dynamique

Dans le champ dynamique, faire jouer librement le mouvement de particularisation.

Transformations du système



Quelques assertions

Le système de formation – du moins au tertiaire – est privatisé.

«On peut envisager la privatisation au tertiaire.»

«L'économie doit avoir la mainmise sur les universités.»(*)¹⁵

«Il n'y a pas que des mauvaises choses dans le marché de la formation.»

«L'Etat doit financer la formation de base à 100%, puis les privés entrent en jeu, mais pas à 100%.»

«Il faut une ouverture dans la manière de financer la formation.»

Les processus de formation suivent la logique de l'utilisabilité et de la convertibilité (à court terme) des compétences.

«Bildung soll durch die Wirtschaft auf instrumentelle Aspekte reduziert werden.»(*)¹⁶

«Das Bologna-Abkommen bezweckt die Lösung von Problemen der Wirtschaft mit der Rekrutierung von tertiär qualifizierten Arbeitskräften.»

«Man muss das Bildungssystem kurzfristigen Bedürfnissen anpassen.»(*)¹⁷

«La formation doit répondre aux exigences du marché du travail.»

«On pourrait instituer un service civil pour les tâches qui ne peuvent pas être faites par des machines (balayer les rues, pousser les lits d'hôpital) comme contribution à la formation.»

L'employabilité devient un principe organisateur des parcours de formation.

«L'école doit former les gens à être créatifs comme le requiert l'économie.»

«Il faut fonder la formation des adultes sur l'objectif de l'employabilité.»(*)¹⁸

¹⁵ Le signe (*) indique que les assertions, qui avaient été exprimées «par la négative» durant les interviews, sont ici formulées positivement, afin de mieux mettre en évidence leur lien avec le scénario concerné. La citation utilisée ici avait été originellement exprimée comme suit: «L'économie doit renoncer à sa volonté de mainmise sur les universités.»

¹⁶ Voir note 15

¹⁷ Voir note 15

¹⁸ Voir note 15

«L'école doit former les gens à gérer le stress comme le requiert l'économie.»

Le contrôle d'aspects essentiels du monde de la formation passe de l'Etat à la sphère privée.

«Die staatliche Mitwirkung jenseits der Kontrolle von Leistungsaufträgen und Submissionsverfahren ist gestaltungsoffen.»

«Die Betriebe sollen viel Berufs- und Betriebserfahrung vermitteln.»

«Il faut laisser les objectifs de l'école à l'économie.»()¹⁹*

«Le privé pourrait avoir un droit de regard sur les cours dans les HES, et partiellement dans les universités, dans le cadre de contrats de prestations.»

«Avoir un subventionnement par le privé signifie un regard sur les cours.»()²⁰*

«Il faut laisser les banques certifier comme elles le jugent adapté.»

«Il faut que les entreprises s'emparent du marché des certificats.»()²¹*

«Lehrkräfte sollen geeignete Weiterbildungsangebote auf dem Markt suchen müssen.»

Facilités et difficultés de mise en œuvre



Quelques assertions

L'abandon d'un système de formation étatique permet l'établissement d'un système nouveau, modulaire et permettant de faire jouer la compétition.

«Bildung entwickelt sich – ähnlich wie die Armee – vom politischen zum Wettbewerbsfaktor.»

«L'évolution du monde du travail conduira à un système de formation modulaire.»

Le marché rend plus visible la qualité et l'efficacité des dispositifs publics de formation.

«Un peu de concurrence, c'est bien pour les universités.»

«L'entrée des structures publiques de la formation (universités) leur permet de prouver qu'elles sont de grande valeur.»

¹⁹ Voir note 15

²⁰ Voir note 15

²¹ Voir note 15

On ne peut tenir pour assurés ni l'acceptation du nouveau système par le monde politique, par le grand public et par tous les secteurs de l'économie ni le succès à long terme du modèle.

«Eine unter ökonomischen Gesichtspunkten funktionalisierte Bildung hat langfristig keinen Erfolg.»

«Les désirs des gens peuvent être contraires à ceux de l'économie.»


«Il y a un credo politique comme quoi l'éducation, au moins l'éducation de base, doit rester un bien public.»

«La concurrence qui prévaut dans les modules conduit des entreprises à offrir des modules au rabais.»


Chances et risques




Quelques assertions

 L'instauration de modalités de travail appropriées au sein des entreprises évite les culs-de-sac du point de vue des qualifications.

«S'ils introduisaient des tournants dans les fonctions, les entreprises éviteraient que les gens soient trop spécialisés.»

 Le fait que le monde économique agit directement sur l'évaluation des écoles représente un changement de système risqué.

«Il est dangereux que l'économie donne des ratings sur les établissements, surtout sur l'école obligatoire.»

 La privatisation de la formation publique conduit à des conséquences sociales problématiques dans le monde de la formation.

«La privatisation «à l'américaine» de l'école publique conduit vers une école à deux vitesses.»

«L'esprit de marché engendre la tricherie, par exemple sur les certificats.»

«Die Flexibilisierung der Bildungsbiografie gemäss einer Marktlogik hat überwiegend negative Folgen.»

5.5 Deux scénarios d'équilibration

Scénario 5

A l'horizon: une restauration du système de formation

Option de développement

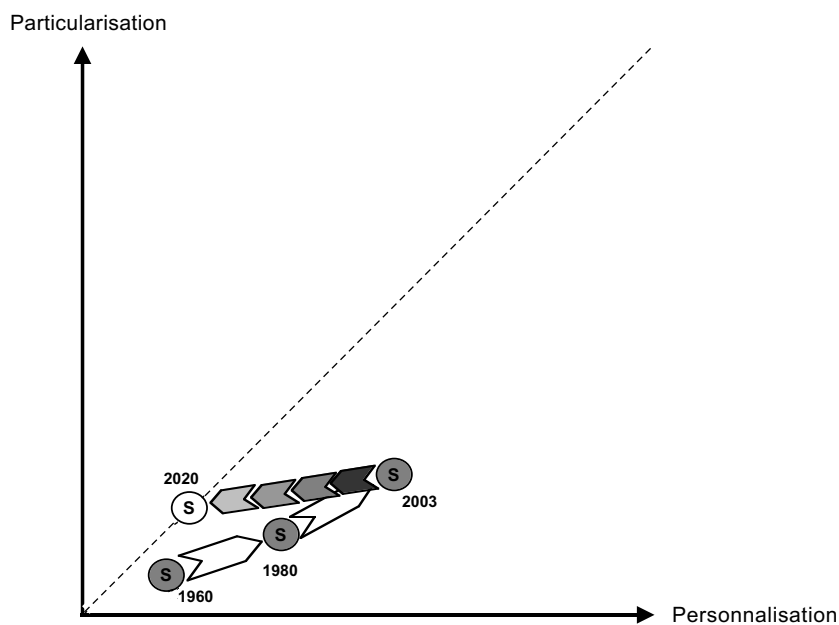


Affirmations prototypiques

Recentrer le système de formation sur sa mission traditionnelle de médiation du savoir et de socialisation, mais en le développant afin qu'il soit en mesure d'assumer la responsabilité, nouvelle, des parcours de formation.

*«Die Wissensvermittlung muss von der Schule geplant und organisiert werden.»
«Schule soll Sozialkompetenz entwickeln.»*

Figure 19: Scénario 5 «A l'horizon: une restauration du système de formation»



Dynamique

Dans le champ dynamique, activer le processus d'équilibration, tout en contrecarrant les mouvements de personnalisation et de particularisation.

Transformation du système



Quelques assertions

La transmission d'une culture générale aussi large que possible devient l'objectif prioritaire du système de formation.

«Die Grundbildung soll Anker für die spätere Bildungslaufbahn setzen, die allen Jugendlichen gemeinsam sind.»

«Die pädagogische Seite muss eine Gegenteilendenz zur radikalen Individualisierung der Bildung einleiten.»

«Il faut renoncer à former des gens de manière trop spécialisée.»

«Die Berufsbildung soll nicht einseitig handwerkliche Kompetenzen entwickeln, die in anderen Berufen nicht gebraucht werden.»

Le système de formation (re)devient un creuset social.

«Das Bildungswesen muss ein breites Bewusstsein vom Sinn des Zusammenlebens vermitteln.»

«Il faut maintenir l'école comme lieu de mélange de populations et de préparation à la citoyenneté.»

«Die Ziele von Bildungsprozessen sollen als Verbindung von Sach- und Sozialkompetenz bestimmt werden.»

«Der Erwerb von Sozialkompetenz muss Teil der Berufsbildung sein.»

«L'école a comme rôle de réduire les inégalités.»

Le système de formation ne diversifie pas ses structures de base.

«Die Ausbildungsstrukturen im obligatorischen Bereich sollen beibehalten werden.»

Il met toutefois en place des mesures pour faciliter l'égalité des chances.

«Man muss den Hauptstrang erhalten.»

«Ce serait un progrès pour la Suisse de mettre l'accent sur le préscolaire.»

«On pourrait offrir aux gens qui veulent vraiment se former la possibilité de faire l'école obligatoire jusqu'à 20 ans.»

«Es braucht eine gymnasiale Allgemeinbildung für alle.»

«L'école doit se fixer comme objectif de mener tout le monde le plus loin possible.»

Les contenus et les moyens d'enseignement sont modernisés.

«Man soll die Lehrpläne überprüfen und neu festlegen.»

«A l'école obligatoire, on pourrait par exemple construire un module <lecture> et un module <histoire-géo>.»

«Il faut transmettre une culture générale pour notre temps.»

Malgré les nouvelles exigences, le système de formation reste fidèle au mode traditionnel d'enseignement. Le métier d'enseignant demeure fondamentalement le même que par le passé.

«Le métier d'enseignant, c'est faire apprendre et se développer.»

«Les TIC sont un outil pédagogique parmi d'autres.»

«Die Schule muss die Kinder und Jugendlichen beim Erwerb der Kompetenz begleiten, Wissen zu akkommodieren, zu integrieren und zu kristallisieren.»

«Dans les premières années, il faut un rapport clair entre des élèves et des enseignants en qui ils ont confiance comme étant détenteurs du savoir.»

L'école affirme son autorité et son autonomie en matière de formation.

«L'école doit affirmer son pouvoir de savoir.»

Le système de formation se profile comme le garant de l'équilibre entre les intérêts des individus et ceux de l'économie.

«Es braucht eine Grundkontinuität der Ziele und Inhalte.»

«Die Bewertung der Entwicklung soll sich richten nach dem Kriterium der Qualität der Resultate für die Bedürfnisse der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Individuen.»

L'assise publique et le soutien politique au système officiel de formation se renforcent.

«Bund und Kantone müssen mehr Verantwortung für Erstausbildung und Weiterbildung übernehmen.»

«Il faut un effort public pour éduquer un maximum de gens à un minimum de culture générale.»

«Les politiciens devraient affirmer le rôle social de l'école pour éviter que le marché gagne.»

Des moyens de coordination et de pilotage au niveau suisse se mettent en place.

«Die Anforderungen (Stoff, Prüfungen) sollen gesamtschweizerisch vereinheitlicht werden.»

«Es braucht einen gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan.»

«Le rapprochement dans le monde de l'éducation passe par une structure qui harmonise.»

«Un ministère de l'éducation permettra peut-être de rendre le système de formation cohérent.»

Facilités et difficultés de mise en œuvre



Quelques assertions

En renouant avec des objectifs et un fonctionnement traditionnels, le système de formation pourrait retrouver la sérénité.

«Il faut recentrer l'école sur ce qu'elle sait et doit faire.»

«Die Belastung durch Erziehungsfragen hindert die Schule an der Wissensvermittlung.»

«Le manque de lisibilité du système par les parents explique sa récupération par les milieux économiques.»

Maintenir le système de formation sur ses bases traditionnelles pourrait être une solution intenable et condamnée à l'échec.

«Si on ne le restructure pas, le système va imploser.»


«Un système avec les blocs successifs d'autrefois (école obligatoire, formation professionnelle, travail) mènerait à la catastrophe.»

«On ne sait pas aujourd'hui quelles seront les compétences nécessaires pour s'adapter dans dix ans.»

Chances et risques



Quelques assertions

 Prendre en charge la gestion de la formation des enfants et des jeunes, du moins jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, est une assurance qu'ils réussissent cette formation.

«Laisser trop de responsabilités aux jeunes jusqu'à 16 ans en conduirait certains à ne rien apprendre.»

«Les gens ont peur de faire les mauvais choix.»

«Les parents ne peuvent pas utiliser les bons de formation à bon escient.»

«Der Verzicht auf zeitliche Verpflichtungen beim Erwerb von Lerneinheiten würde den Minimalismus fördern.»



Un enseignement standardisé permet d'assurer la cohésion sociale.

«Ne pas proposer et exiger des savoirs minima bien définis à l'école conduit à la fracture entre performants (préparés à tout) et non performants.»

«Die Jahrgangsklasse fördert die soziale Durchmischung.»

«Il faut maintenir la formation de culture générale pour garder le fonds commun qui est notre culture.»



Un système de formation trop autonome risque de ne pas pouvoir s'adapter assez vite à l'évolution des exigences.

«Le système de formation doit être adaptable aux exigences et des personnes et des collectivités et du marché.»

«Former trop longtemps avec des schémas trop scolaires fait qu'on ne répond plus aux besoins de l'économie.»

Scénario 6

A l'horizon: une formation négociée sous l'autorité d'une instance publique

Option de développement

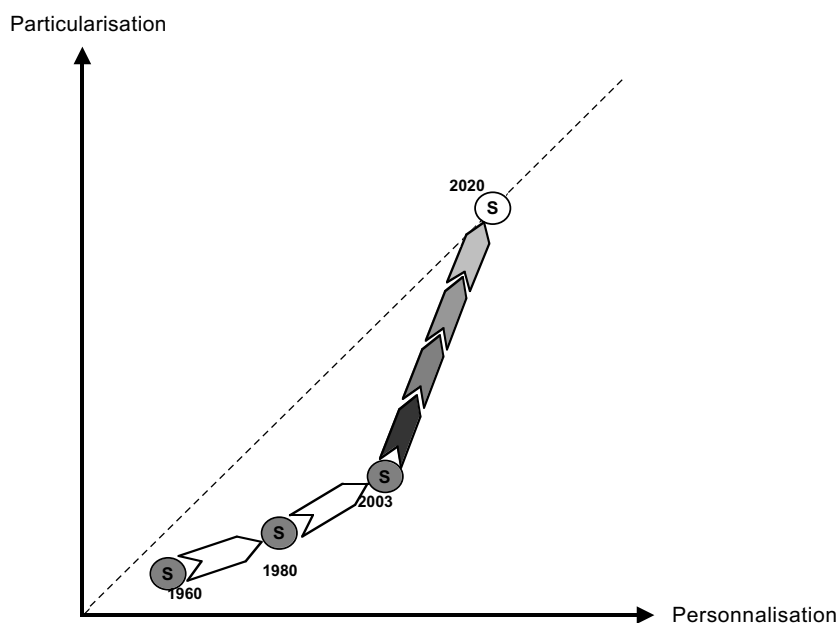


Affirmations prototypiques

Développer le système de formation pour lui permettre de remplir une nouvelle fonction, plus centrée sur la gestion et le partenariat que sur l'enseignement, tout en renforçant son rôle de garant social de la transmission des savoirs pour faciliter les parcours de formation.

«Das Bildungswesen soll Klarheit über das Wissen und die Lernstrategien vermitteln, die für Kompetenz und Kompetenzerwerb auf einem Gebiet erforderlich sind, und weniger dieses Wissen selbst.»
«La multiplicité des formations nécessite de trouver une nouvelle forme de responsabilité de l'Etat.»

Figure 20: Scénario 6 «A l'horizon: une formation négociée sous l'autorité d'une instance publique»



Dynamique

Dans le champ dynamique, activer le processus d'équilibrage tout en laissant jouer les mouvements de personnalisation et de particularisation.

Transformations du système



Quelques assertions

Les acteurs du système de formation prennent conscience de la nécessité d'un changement radical d'attitude.

«L'école doit affronter le fait que l'on ne sait pas quels seront les métiers de l'avenir.»

«Il faut concevoir que les ressources, l'input, ne se limitent pas à l'argent et que les résultats, l'output, ne se limitent pas aux compétences.»

«Der Staat soll die Bildungsangebote dynamischer gestalten.»

«L'école doit s'ouvrir puisqu'elle forme des citoyens.»

«Il ne faut pas hésiter à supprimer ce qui est inutile: disciplines, filières, établissements, modes de passage.»

Le partenariat est redéfini et développé entre tous les acteurs du système de formation.

«Il faut préciser les missions de tous, institutions et personnes.»

«Pour penser à l'avenir du système de formation, il faut réfléchir au rôle des médias.»

«Il faut développer des partenariats entre les acteurs du système de formation, les politiciens, les administrateurs, les enseignants, les parents, la société civile et le monde économique.»

«Il ne faut pas seulement la consultation, mais la participation de tous les partenaires avant la mise sur pied de modèles.»

«Il faut trouver un partenariat financier avec l'économie, mais sur la base d'un code de déontologie.»

De nouveaux modes de gestion et de nouveaux outils de contrôle sont mis en place pour réguler les échanges entre les individus et les intérêts privés.

«Die EDK soll Richtlinien zur Integrationsförderung (Beispiel Sprachenportfolio) erlassen.»

«Die Umsetzung eines allgemeinen Rechts auf Bildungsurlaub könnte zwischen den Sozialpartnern ausgehandelt werden.»

«Avoir des codes pour lire les portfolios pour que l'économie puisse choisir le profil type qui lui convient.»

«Il faut garder le contrôle de la formation, par exemple sur le serveur suisse de l'éducation.»

«Staatliche Institutionen müssen eine Qualitätskontrolle der Erfüllung von Leistungsaufträgen vornehmen.»

«Kommunale change agents sollen die Unternehmungen bei der Organisation von learning on the job beraten, benchmarks definieren und den Erfolg evaluieren.»

«Dans un système par bons de formation, l'Etat doit contrôler ce qu'il en est du salaire des enseignants, du privé et du public.»

«Les bénéfices réalisés par les universités dans le marché de la formation doivent être investis en faveur des gens qui ne peuvent pas payer leur formation.»

«Il faut contrôler l'éthique de l'utilisation des portfolios.»

Des mesures d'information et de conseil se mettent en place pour aider les individus à réaliser leurs parcours de formation tout au long de la vie.

«Laufbahnberatung soll staatliche Aufgabe sein und mit Beteiligung der Arbeitgeber realisiert werden.»

«Il faut mettre en place à tous les niveaux – local, cantonal, intercantonal – une politique d'information du grand public.»

«Es braucht mehr langfristige Laufbahnberatung.»

De nouveaux modes de transmission du savoir se développent.

«Avoir une école unique, ouverte 24 heures sur 24, toute l'année, à toutes les classes d'âge, comme lieu de vie, où travailler en groupe ou individuellement, avec une dimension civique, pour faciliter l'apprentissage à vie.»

«Die Politik muss für die Vermittlung der Fähigkeit des Wissenszugriffs (Internet, autodidaktisches Lernen) sorgen.»

«On pourrait développer les réseaux d'échanges de savoirs pour favoriser l'apprentissage entre pairs.»

«Universitäres Wissen soll via Internet zur Verfügung stehen.»

Les nouvelles modalités font l'objet d'études et de recherches.

«Le discours actuel sur les vouchers et la privatisation est faible sur le plan scientifique.»

«Il faudrait faire un Programme national de recherche sur les compétences.»

«Il faudrait un observatoire à disposition du Conseil fédéral, constitué de gens de la recherche, de l'économie et de la formation, pour donner une vision de l'économie et des adaptations nécessaires dans la formation.»

«Il faut des résultats de recherche sur les bons de formation.»

«Gesellschaft, Politik und Wissenschaft müssen geeignete didaktische Konzepte und Angebote entwickeln.»

«Les règles de gouvernance de l'université doivent être analysées scientifiquement avant d'être décidées politiquement.»

Facilités et difficultés de mise en œuvre



Quelques assertions

La crise actuelle peut faciliter la recherche de solutions nouvelles.

«Les pressions sont une bonne chose pour que l'école sorte de son cocon.»

«Bei grossem Leidensdruck kann es zu einer grundsätzlichen Umgestaltung des Systems kommen.»

Le milieu de la formation ne peut pas s'appuyer, en son sein, sur une tradition et une culture du changement.

«L'habitude de la langue de bois dans les milieux de l'éducation freine l'évolution.»

«On soupçonne toujours de mauvaises intentions ceux qui proposent des changements.»

Pour réaliser sa mue, le système de formation doit bénéficier d'appuis importants, auxquels l'opinion publique n'est peut-être pas prête.

«Pour réaliser l'enjeu de la cohérence sociale par la formation, il n'y a pas d'autres moyens qu'un débat démocratique et de gros moyens financiers.»


«Il est difficile d'avoir un projet éducatif quand on n'a pas de projet de société.»

«Dans l'opinion publique, l'école ne devrait pas évoluer aussi vite que le reste du monde.»

Chances et risques




Quelques assertions

 L'ouverture du système de formation permettra son adaptabilité aux exigences futures.

«Dialoguer avec les parents permettra à l'Etat d'entendre les vrais besoins.»

«Savoir se poser des questions sur le savoir permet de s'adapter.»

«Die Zukunft der Berufslehre kann mit einer Verbesserung der Rahmenbedingungen gesichert werden.»


 Donner une position centrale au système de formation et développer les partenariats permettra d'éviter d'éventuelles dérives.

«Contrôler et analyser permet d'éviter la pression qui vient de l'économie.»

«Dispenser des bons de formation permet de recueillir l'adhésion des parents.»

«Accepter de vivre les tensions entre utilitarisme et humanisme permettra d'éviter de déboucher sur un conflit.»

«Ni le monde extérieur ni l'Etat ne peuvent, seuls, faire vivre et réussir le système de formation.»

 La nouvelle fonction du système de formation pourrait le couper complètement de son passé.

«Ce n'est pas sûr qu'il y ait encore des écoles à la fin du siècle.»

«Il y aura des enseignants tant qu'on aura l'impression qu'ils remplissent une mission importante.»

Perspectives

Dire que le monde est en profonde et rapide transformation n'a, bien sûr, rien d'original. Et la nécessité qui en résulte pour les individus – se former tout au long de la vie – est une idée tout aussi répandue. Ces deux constats réunis font toutefois émerger une problématique nouvelle: dans quelle direction et de quelle manière convient-il de faire évoluer le système public de formation afin qu'il puisse continuer à assurer sa mission, tout en prenant en compte ces nouvelles contraintes? Autrement dit: quelle transformation envisager pour ce système de formation? La réponse à une telle question saute certainement moins aux yeux que les constats qui l'ont fondée...

Dans l'activité débordante, et parfois teintée de précipitation, qui prévaut aujourd'hui dès lors que sont en jeu des problèmes touchant à la formation, la sortie de cette étude sollicite l'instauration d'un «temps mort» dédié à la réflexion approfondie et à la recherche concertée d'une réponse à cette épineuse question.

Dans cette réflexion, il s'agit tout d'abord de ne pas oblitérer le passé et le présent, mais bien de les prendre en considération pour ce qu'ils représentent: le terreau des futurs développements.

Le rapport qui s'achève ici présente ainsi une analyse des changements qui ont eu lieu, au fil des dernières décennies, dans le rôle et la position attribués au système de formation dans ses relations avec les individus et avec le contexte, notamment dans ses dimensions économique et culturelle. Il dresse aussi le portrait des tendances évolutives actuelles, tel qu'il se dégage des opinions recueillies auprès d'experts de tous bords.

Cette réflexion sur l'avenir peut ensuite prendre corps sous la forme de pronostics. Le lecteur aura ainsi probablement déjà pu comparer ses propres perceptions et convictions aux pronostics énoncés par les experts concernant l'évolution que l'on pourrait observer durant les deux prochaines décennies. Quant à décider de qui a raison et de qui a tort dans ses estimations du futur, on ne pourra le faire que d'ici 20 ans!

Permettre de «jouer aux prophètes» ne constituait toutefois pas la finalité de cette étude mandatée par la Commission Formation générale, qui a exprimé des attentes autrement plus ambitieuses: proposer des scénarios dans lesquels la réflexion sur le futur pourrait venir s'ancrer et qui faciliteraient les nécessaires décisions de choix stratégiques.

Dès lors, le véritable «terrain d'exercice» pour concevoir l'avenir du système de formation se trouve bien dans le chapitre final, consacré justement à la présentation de scénarios pour le développement de ce système. Mais qui donc est convié à venir jouer sur ce terrain d'exercice, construit grâce et en fonction de souhaits que les experts ont exprimés en abondance?

On y attend bien sûr d'autres chercheuses et chercheurs, invités à confronter leurs propres résultats à ceux de cette étude prospective, qui, de par la nouveauté de la problématique, a développé une méthodologie ad hoc.

Mais toute personne soucieuse de son propre parcours de formation ou alors intéressée de manière plus globale aux questions de la formation y sera également bienvenue, pour examiner si l'un des six scénarios proposés lui conviendrait. Mais, rappelons-le, chacun de ces scénarios représente une option de développement «théorique», bien typée, et non un projet dont on pourrait attendre la réalisation en tant que tel. Dès lors, il est possible – et d'ailleurs bien plus pertinent – de construire son propre scénario, en utilisant le modèle proposé à cette fin. Dans quelle position souhaite-t-on voir le système de formation en 2020? Comment voit-on son rôle par rapport aux individus et au contexte? Quelles transformations cela peut-il signifier potentiellement? Et avec quelles conséquences? Mais il est aussi possible de prendre le problème par l'autre bout, en se demandant ce que chaque modification concrète qui serait apportée au système de formation (que ce soit en termes de contenus, de structures ou d'organisation, par exemple) pourrait signifier du point de vue de la dynamique d'ensemble. Autrement dit, dans quelle direction pourrait évoluer le système de formation si l'on modifie l'un de ces aspects de telle ou telle manière?

S'exercer tout seul à la réflexion sur l'avenir peut être gratifiant, mais certainement moins intéressant que de le faire à plusieurs. Le modèle et les scénarios présentés pourraient ainsi être utiles à des groupes impliqués dans le monde de la formation, pour permettre de concentrer la discussion et de faire émerger, le cas échéant, des prises de position. Pensons, par exemple, aux associations de parents et aux associations d'enseignantes et d'enseignants, aux cheffes et aux chefs de services au sein d'un département cantonal, aux associations patronales, aux partis politiques... Le modèle pourrait également être exploité pour la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants, eux qui seront justement des acteurs décisifs du système de formation durant les prochaines années.

Mais il est tout aussi, si ce n'est davantage, souhaitable que l'outil mis à disposition par cette étude prospective serve au dialogue entre partenaires. On peut ainsi imaginer qu'il soit mis sur la table lors de rencontres entre les responsables de différents services d'un même département (par exemple pour se poser la question «dans quel sens voulons-nous aller pour ce qui concerne la scolarité obligatoire et le secondaire II?»), lors de rencontres intercantionales (pour se demander, par exemple, «comment comparerait-on, au moyen du modèle, les politiques de nos cantons?»), lors de forums réunissant des associations de parents et des autorités scolaires, etc.

Les scénarios et l'espace de «jeu» – au sens plein du terme – et de réflexion qu'ils illustrent ne trouveront toutefois leur véritable raison d'être que s'ils peuvent servir de base à une discussion publique, respectant en cela la volonté des initiateurs de cette étude. Si, tel qu'on le trouve exprimé à la fin de l'avant-propos, il est attendu des responsables de la formation qu'ils en exploitent les résultats pour mieux prendre en main l'avenir du système de formation, de même peut-on espérer que lesdits responsables sauront les utiliser pour favoriser le dialogue, nécessaire, avec tous les autres cercles concernés.

La formation, cette *res publica*, ne représente-t-elle pas un enjeu pour la communauté tout entière?

Bibliographie

- Aeberli, C. & Landert, C. (2001). *Potenzial Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke*. Zürich: Avenir Suisse.
- Aeberli, C. & Praplan, P. (2002). *Ecole primaire en devenir. Plaidoyer pour une école «partenaire»*. Zurich: Avenir Suisse.
- Arnet, M. (2000). *Le concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970*. Genève Historique Commentaires. Berne: CDIP.
- Badertscher, H. (1997). La CDIP, instrument de coopération dans le système fédéraliste d'éducation dès 1968. In: H. Badertscher (éd.), *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997. Sa création, son histoire, son œuvre (177–233)*. Berne: Paul Haupt.
- Bengtsson, J., van den Berg, A., Berstecher, D., Gras, A., Hake, B., Hecquet, I., Lister, I., Tassinari, G. & Zimmer, J. (1975). *Zukünfte der Erziehung. Modelle für Gesellschaft und Bildungswesen*. München: Kösel.
- Bernath, W., Löhner, E. & Wirthensohn, M. (1980). *Die Schul- und Berufslaufbahn 18jähriger Zürcher Jugendlicher. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Anteilung gemeinsam mit dem Psychologischen Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Buchmann, M., König, M., Hong Li, J. & Sacchi, S. (1999). *Weiterbildung und Beschäftigungschancen*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Buchmann, M. & Sacchi, S. (1998). The Transition from School to Work in Switzerland. Do Characteristics of the Educational System and Class Barriers Matter? In: Y. Shavit & W. Müller (eds.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations (407–442)*. Oxford: Clarendon Press.
- CDIP (éd.) (1976). *La formation des maîtres de demain. Rapport de la Commission pour la formation des maîtres de demain, Commission mandatée par la CDIP*. Genève: CDIP. (Direction: F. Müller, en collaboration avec H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser & A. Strittmatter)
- CDIP (éd.) (1986). *Ecole primaire suisse. 22 thèses pour le développement de l'école primaire*. Etudes et rapports 1. Berne: CDIP. (Rédaction: J.P. Salamin).
- CDIP (éd.) (1988). *Education dans la Suisse de demain. Analyse de la littérature*. Dossier 9B. Berne: CDIP. (Auteurs: A. Gretler, L. Mantovani Vögeli & U. Vögeli-Mantovani)
- CDIP (éd.) (1990). *Education dans la Suisse de demain. Rapport*. Dossier 13B. Berne: CDIP. (Rédaction: H. Zbinden).
- CDIP (éd.) (1996). *Projet secondaire II*. Dossier 43B. Berne: CDIP.
- CDIP & OFFT/EDK & BBT (éd.) (2000). *Le secondaire II à venir. Rapport final du groupe de projet secondaire II/Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II*. Etudes et rapports 9/Studien und Berichte 9. Berne: CDIP/EDK. (Rédaction: M. Zulauf, en collaboration avec P. Gentinetta, C. Kübler & W. Nabholz)
- Credit suisse (éd.) (2001). *La politique de la formation, facteur-clé de la société du savoir*. Economic Briefing 24. Zurich: Credit suisse.

- Donati, M. (1999). «Volevi veramente diventare quello che sei?» *La formazione dei giovani dopo la scuola media. Carriere scolastiche e professionali attraverso l'analisi di 1400 biografie formative. Studio longitudinale.* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Donati, M. (2000). Sur les traces de 1500 jeunes en formation. *Panorama*, 6 (47–48).
- Donati, M. & Solcà, P. (1999). Mobilité à l'intérieur du système de formation et transitions vers le travail. In: H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (éd.), *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz?/Formation et travail. La fin d'une distinction?* (119–130). Aarau: Sauerländer.
- EDK/CDIP (éd.) (1989). *Bildung in der Schweiz von morgen. Expertenbefragung/Education dans la Suisse de demain. Interviews d'experts.* Dossier 10. Berne: EDK/CDIP. (Rédaction: R. Stambach & M. Gather Thurler)
- EDK/CDIP/CDPE (éd.) (1972). *Mittelschule von morgen: Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen/Enseignement secondaire de demain: Rapport de la Commission d'experts pour l'enseignement secondaire de demain/Insegnamento secondario di domani: Rapporto della Commissione d'esperti per l'insegnamento secondario di domani.* Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren «Bildungspolitik»/Annuaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique «Politique de l'éducation»/Annuario della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione «Politica dell'educazione», 58. Frauenfeld: Huber & Co.
- Egger, E. (1982). La formation des maîtres de demain. In: CDIP (éd.), *Réévaluation de la planification de l'éducation dans un pays fédéraliste: la Suisse. Contributions à un projet de l'OCDE. Six études de cas.* Bulletin d'information 33 (154–176). Genève: CDIP.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order.* London: Trentham Books.
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S. & Toth, S. (1999). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittuntersuchung über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der «Moderne».* Opladen: Leske + Budrich.
- Galley, F. & Meyer, T. (1998). *Transitions de la formation initiale à la vie active. Rapport de base pour l'OCDE: Suisse.* Berne: CDIP [etc.].
- GfS-Forschungsinstitut (2001). *Schweizer Berufsbildungs-Delphi. Bericht zur Feedback-Befragung.* Bern: GfS-Forschungsinstitut.
- Gonon, P. & Oelkers, J. (1993). Einleitung der Herausgeber: Die Zukunft der öffentlichen Bildung. In: P. Gonon & J. Oelkers (Hg.), *Die Zukunft der öffentlichen Bildung* (7–10). Bern: Peter Lang.
- Gretler, A. (2000). Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (1) (111–142).
- Gretler, A., Haag, D., Halter, E., Kramer, R., Munari, S. & Stoll, F. (1971). *La Suisse au-devant de l'éducation permanente.* Lausanne: Payot.

- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Gurny, R., Cassée, P., Hauser, H.P. & Meyer, A. (1984). *Karrieren und Sackgassen. Wege ins Berufsleben junger Schweizer und Italiener in der Stadt Zürich*. Diessenhofen: Rüegger.
- Haefeli, H., Schräder-Naef, R. & Häfeli, K. (1979). *Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule*. Bern/Stuttgart: Paul Haupt.
- Hess, F., Latscha, F. & Schneider, W. (1966). *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule*. Olten: Walter.
- Hügli, A. (1997). Lehrerbildung. In: H. Badertscher (éd.), *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997. Sa création, son histoire, son œuvre* (276–279). Berne: Paul Haupt.
- Hutmacher, W. (1982). Ecole et société. Changements quantitatifs et structurels, Genève 1960–1978. In: CDIP (éd.), *Réévaluation de la planification de l'éducation dans un pays fédéraliste: la Suisse. Contributions à un projet de l'OCDE. Six études de cas*. Bulletin d'information 33 (19–66). Genève: CDIP.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers compte tenu de la position sociale de leur famille. In: OCDE/CERI (éd.), *Les enfants des migrants à l'école* (228–256). Paris: OCDE/CERI.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la recherche sociologique, cahier n° 36.
- Hutmacher, W. (2001). Quel rêve d'école de demain habite donc la communauté éducative? Réactions aux scénarios proposés par l'OCDE. In: OCDE/CERI (éd.), *Quel avenir pour nos écoles?* (257–269). Paris: OCDE.
- Jenzer, C. (1998a). *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*. Bern: Peter Lang.
- Jenzer, C. (1998b). Dealing with change. The making of curriculum-making. In: B.B. Gudem & S. Hopmann (eds), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (183-194). New York: Lang.
- Kiener, U. & Gonon, P. (1998). *Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Kübler, C. (2001). *Rapport national de la Suisse. Développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XX^e siècle*. Genève: BIE; Berne: CDIP. (Rédigé sur mandat de la CDIP)
- Künzli, R. (2002). Curriculum Policy in Switzerland. In: M. Rosenmund, A.V. Fries & W. Heller (eds). *Comparing curriculum-making processes* (213–229). Bern: Peter Lang.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Ottawa: Editions Agence d'ARC inc.
- Luisoni, P. (1997). La CDIP et les relations internationales. In: H. Badertscher (éd.), *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997. Sa création, son histoire, son œuvre* (134–139). Berne: Paul Haupt.

- Marina Decarro, N. (1995). *Après le certificat de maturité. Parcours, études et activité professionnelle. Enquête sur l'orientation des titulaires de maturité cinq ans après la fin des études au Collège de Genève, à l'Ecole supérieure de commerce et au Collège pour adultes*. Genève: Service de la recherche sociologique, cahier n° 38.
- Meylan, J.-P. (1996). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten. Stationen der Debatte 1968–1995. In: EDK/CDIP (éd.), *Von der «Mittelschule von morgen» zur Maturitätsreform 1995/De l'«Enseignement secondaire de demain» à la réforme de la maturité 1995*. Studien und Berichte 8/Etudes et rapports 8. Berne: EDK/CDIP.
- OCDE (éd.) (1990). *Examen de la politique d'éducation en Suisse. Rapport et questions des examinateurs*. Paris: OCDE.
- OCDE (éd.) (2000). *De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions*. Paris: OCDE.
- OCDE (éd.) (2001). *Analyse des politiques d'éducation. 2001*. Paris: OCDE.
- OCDE/CERI (éd.) (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OCDE.
- Ochsenbein, H. (1982). Nouvelle planification de l'éducation? In: CDIP (éd.), *Réévaluation de la planification de l'éducation dans un pays fédéraliste: la Suisse. Contributions à un projet de l'OCDE. Six études de cas*. Bulletin 33 (7–17). Genève: CDIP.
- Oelkers, J. (Hg.) (2001). *Futures of Education. Essays from an Interdisciplinary Symposium*. Bern: Peter Lang.
- Office fédéral de la statistique (éd.) (1995). *La formation continue en Suisse. Enquête de 1993*. Berne: Office fédéral de la statistique. (Auteurs: M. Egloff, L. Lüscher, H. McCluskey-Cavin, D.S. Rychen & B. Schmid)
- Office fédéral de la statistique (éd.) (1997). *La formation continue en Suisse. Une analyse de l'enquête suisse sur la population active de 1996*. Berne: Office fédéral de la statistique. (Auteurs: A. Borkowsky, M. Egloff & D.S. Rychen)
- Poglia, E. (1993). Introduction du président de la SSRE: L'Etat et l'éducation – quelques questions actuelles. In: P. Gonon & J. Oelkers (Hg.), *Die Zukunft der öffentlichen Bildung* (11–19). Bern: Peter Lang.
- Rychen, D. S. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Schläfli, A. & Gonon, P. (1999). *Weiterbildung in der Schweiz. Situation und Perspektiven*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). (Rédigé sur mandat de l'OFFT et de l'OFC)
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Trier, U. P. (Hg.) (1995). Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen: NFP 33. Symposium Bern, 1995/*Analyse de l'efficacité des systèmes de formation: PNR 33*. Colloque Berne, 1995/*Analysing the Effectiveness of Education Systems: NRP 33*. Bern und Aarau: Nationales Forschungsprogramm 33

- «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme»/Programme national de recherche 33 «Efficacité de nos systèmes de formation».
- Trier, U. P. (1997). SIPRI. Situation der Primarschule. In: H. Badertscher (éd.), *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997. Sa création, son histoire, son œuvre* (268–270). Berne: Paul Haupt.
- Trier, U. P. (éd.) (1999). *La formation: quel apport? Résultats des recherches du Programme national de recherche PNR 33 «Efficacité de nos systèmes de formation»*. Coire/Zurich: Rüegger.
- Trier, U. P. (2001). *Switzerland*. Report prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Projects (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations). www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_country.htm.
- Wieringen, A.M. L. van (1999). Strategien und Szenarios für die Entwicklung der Berufs- und Weiterbildung. In: CEDEFOP (Hg.) *Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung*. Band II (472–501). Thessaloniki: CEDEFOP.
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: CVRP.
- Zulauf, M. (2002). La démarche prospective en éducation. Réfléchir à demain ne date pas d'aujourd'hui. *Educateur, n° spécial 02 «Un siècle d'éducation en Suisse romande (1)»* (61–63).
- Zulauf, M. (à paraître). *Faciliter la formation tout au long de la vie. Le rôle des systèmes nationaux de qualification*. Rapport national: Suisse [à l'intention de l'OCDE].

Annexes

Annexe 1: Mandat de la Commission Formation générale (28 avril 2000)	104
Annexe 2: Experts consultés	109
Annexe 3: Canevas des interviews avec les experts	111

Annexe 1: Mandat de la Commission Formation générale (28 avril 2000)

EDK **Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren**
CDIP **Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique**

GENERALSEKRETARIAT: ZÄHRINGERSTRASSE 25, POSTFACH 5975, 3001 BERN
TEL. 031-309 51 11 FAX 031-309 51 50 HTTP://WWW.EDK.CH

Projet CFG A.1.1 – Etude prospective portant sur les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation

A Situation initiale et objectifs

Au cours de ces dernières années, les voies de formation individuelles se sont de plus en plus écartées du modèle traditionnel du système suisse de formation. Une série de changements au niveau social, économique et culturel ont contribué à cette évolution:

- une plus grande mobilité professionnelle
- une modification des standards de vie et des circuits professionnels
- les nouvelles exigences d'une société axée sur les savoirs et l'information.

Pour les mêmes raisons, l'importance relative de la formation de base et des différents types de formation a également beaucoup évolué. L'offre traditionnellement riche dans le domaine de la formation de base des degrés secondaires I et II n'a plus ses prolongements logiques dans des filières de formation subséquentes; la valeur des diplômes ponctuant une formation n'est plus la même. Cette situation rend nettement plus difficile la carrière scolaire et professionnelle des jeunes gens et des jeunes adultes; elle est à la fois plus exigeante et plus importante. Une politique de formation susceptible de satisfaire aux besoins réels est également plus problématique dans une période où les ressources sont de plus en plus précaires. Il semble par conséquent raisonnable et nécessaire de définir les possibilités de développement en fonction des spécificités actuelles et d'ouvrir un débat public sur les objectifs et les priorités de la politique de formation de notre pays.

B Mandat

Une étude prospective devra permettre de clarifier et de préciser les hypothèses, les questions et les problèmes mentionnés ci-dessous. Il y aura lieu ensuite de proposer des solutions et d'ouvrir une discussion sur les différents scénarios proposés dans le cadre d'un débat public.

Hypothèse 1

Les relations entre les phases de formation, l'activité professionnelle et les périodes de temps libre devront faire l'objet d'une réorganisation aussi bien sur le plan individuel que

dans le contexte social. Cela signifiera que le système éducatif sera confronté à de nouveaux besoins et défis. Mais il disposera aussi de nouvelles possibilités.

Exposé des motifs et des incidences

L'allongement de l'adolescence va souvent de pair avec un allongement de la durée de la formation de base. L'entrée relativement tardive dans la vie professionnelle devient de plus en plus un thème de discussion. Les mesures visant à une mise à la retraite plus rapide pour pallier le manque croissant de postes de travail ont provoqué le raccourcissement des phases de la vie consacrées traditionnellement aux activités professionnelles. Celles-ci sont souvent interrompues volontairement ou non. Les mutations et les nouveaux profils exigés par la pratique professionnelle prennent une importance accrue. Ces mutations sont souvent liées à l'opportunité, voire à l'exigence d'une réorientation ou d'un développement de la propre personnalité. Dans les deux cas, on éprouve souvent le besoin de procéder à une nouvelle évaluation de l'activité professionnelle, d'une part, et du temps dont on dispose d'autre part. Les congés et les interruptions offrent de nouvelles disponibilités en temps, susceptibles d'être consacrées à un processus de formation.

Il serait souhaitable de saisir cette chance au profit du domaine de la formation et de préparer divers scénarios visant au remplacement de la répartition traditionnelle des phases formation – activité professionnelle – formation continue – retraite – par des modèles plus respectueux des réalités sociales et des nouveaux rythmes de vie. Ces scénarios devraient non seulement tenir compte des congés de formation, mais également orienter l'organisation des offres de perfectionnement et de formation continue dans le sens d'une approche conjointe et de l'intégration de séquences liées à l'activité professionnelle productive et au travail social à but non lucratif.

Questions

- a) Quelles incidences les interruptions de l'activité professionnelle, qui sont de plus en plus fréquentes (chômage, libération/période de décharge), et l'occupation à temps partiel ont-elles ou pourraient-elles avoir sur le système de formation?
- b) Quels sont les besoins engendrés par la prolongation de la période de vie faisant suite à la fin de l'activité professionnelle, comment et moyennant quels objectifs socio-politiques pourront-ils ou devront-ils être satisfaits?
- c) Quelles incidences un début précoce de la formation scolaire peut-il avoir sur la durée et la structure séquentielle des filières de formation obligatoires et postobligatoires?

Hypothèse 2

Les diplômes de fin d'études suisses ne sont plus adaptés aux exigences futures, aussi bien sur le plan de la qualité qu'au niveau quantitatif.

Exposé des motifs

Globalement, on distingue deux types de système de formation: un premier type exigeant, dans la norme, un diplôme de culture générale de niveau secondaire II (avant tout aux USA et au Japon); pour le second type, un diplôme de culture générale au niveau du

secondaire II, traditionnellement réservé à une élite, reste de mise avec, en parallèle, diverses offres de formation professionnelle au niveau secondaire II dont le prestige social continue à être nettement dévalorisé (nombreux pays européens dont la Suisse). Actuellement, deux tendances se dessinent:

1. une version du système traditionnel élitaire s'apparentant au modèle USA-Japon;
2. de gros efforts sont faits dans de nombreux pays pour surmonter l'opposition formation professionnelle – formation de culture générale (en Suisse également, cf. la maturité professionnelle et, par exemple, le groupe de projet secondaire II de la CDIP et de l'OFFT).

Une évolution dans le sens d'une organisation structurelle plus égalitaire dans le domaine de la formation supposerait une importante modification des mentalités; la résistance contre le relèvement des quotas de maturités et des étudiantes et étudiants dans le secteur tertiaire en fait la démonstration. Elle aurait pour corollaire une rivalité entre la formation professionnelle et la formation de culture générale au niveau du secondaire II et un rapport de forces entre leurs étudiantes et étudiants sur le marché de l'emploi; elle signifierait aussi une extension de la maturité professionnelle à un plus grand nombre d'apprenties et apprentis et un élargissement de la fonction de la maturité gymnasiale pour l'accès aux études universitaires. Il conviendra de prévoir des stratégies pour remplacer, ou tout au moins pour moduler, les exemples classiques basés traditionnellement sur l'échec et la sélection par des modèles faisant appel à l'évaluation des compétences, au plan et à la gestion de carrière.

Questions

Quelle est la structure souhaitable à long terme pour les diplômes de fin d'études dans le système suisse de formation? Les deux hypothèses suivantes doivent notamment être étudiées de manière plus approfondie:

- a) Diplôme au degré secondaire II pour tous
- b) La structure pour les diplômes de fin d'études dans le système suisse de formation comprend, pour un tiers chacun, les jeunes gens ayant fait un apprentissage sans maturité professionnelle (degré secondaire II A), les jeunes détenteurs d'une maturité professionnelle (+ apprentissage) ou d'une maturité gymnasiale qui n'entament pas d'études dans une haute école (degré secondaire II B et C) et les étudiantes et étudiants du secteur tertiaire (universités, y compris les EPF et les HES).

Hypothèse 3

Compte tenu du fait que l'éventail des carrières professionnelles s'est considérablement élargi, la coexistence de la formation professionnelle et de la formation de culture générale n'est plus satisfaisante. Des offres parallèles ainsi que des solutions de transition devront également être étudiées.

Exposé des motifs

La notion de formation tout au long de la vie s'entend en l'occurrence comme un processus de formation accompagnant la vie de l'individu en forgeant sa carrière professionnelle. La formation en question doit donc tenir compte des besoins et des intérêts multiples dans un parcours de vie en constante évolution; elle doit être en mesure de satisfaire aux exigences plus collectives du monde du travail, de la société et des réalités de la politique, et aussi à celles plus individuelles liées au développement de la personnalité et aux loisirs de l'individu. Divers partenaires et acteurs couvrent les divers besoins de formation, à savoir, en plus de l'Etat et des responsables de l'économie, les associations et organisations diverses ainsi que l'ensemble des milieux privés offrant des prestations. Concevoir une formation tout au long de la vie pour l'ensemble d'une population ne peut se faire sur un modèle de filières linéaires et rigides. Un système dit «de crédit» ou d'éléments modulaires pourrait être de nature à structurer le parcours tout au long de la vie, mais néanmoins fragmenté, de l'éducation/formation permanente.

Questions

Dans quelle mesure les divers éléments et les offres de formation en culture générale et de formation professionnelle devront-ils et pourront-ils être définis et réunis dans un modèle «d'éducation permanente»?

Il y aura lieu d'étudier en particulier:

- a) la nécessité et la densité souhaitée d'une réglementation pour la coopération des instances officielles et publiques offrant des formations, les offres et les certifications (sur le plan professionnel et de la formation de culture générale) dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie;
- b) quelle doit être la contribution spécifique de la formation de base pour que la formation puisse être considérée et vécue comme un élément durable et vital du développement individuel;
- c) les modèles et les stratégies de la formation tout au long de la vie qui tiennent compte aussi bien de l'évolution des intérêts et des besoins que des différentes phases de vie et de travail qui jalonnent le parcours des individus.

C Modalités de travail

1. L'étude prospective doit être menée selon le principe d'une étude Delphi. Dans ce cadre, les phases suivantes devront notamment être respectées:
 - 1^{re} phase: recenser les divers aspects
 - 2^e phase: formuler des questions et hypothèses pour une étude Delphi portant sur l'avenir de la formation
 - 3^e phase: lancer un débat public (par exemple dans Internet)
 - 4^e phase: après mise au concours public, sélection des experts qui seront consultés par écrit sur la base d'un questionnaire
 - 5^e phase: analyse et synthèse des réponses reçues, projets de scénarios
 - 6^e phase: les experts commentent les résultats de leurs travaux et les scénarios proposés
 - 7^e phase: 2^e synthèse et mise au point des scénarios

2. Lors de l'élaboration des propositions, certains documents (notamment BICHMO) ainsi que certaines décisions et recommandations émises par la CDIP durant les 20 dernières années devront être pris en compte.

D Mandant

Commission Formation générale (CFG) en accord avec la Commission Formation professionnelle (CFP)

E Mandataire

L'étude prospective est confiée au Pestalozzianum Zurich et au Centre vaudois de recherche pédagogique Lausanne qui formeront une communauté de travail. La gestion du secrétariat du projet est également comprise dans le mandat. Les détails concernant les tâches des deux mandataires seront réglés dans des accords séparés.

F Groupe d'accompagnement

Sept membres de la CFG et de la CFP sont chargés de gérer et d'accompagner les travaux liés au projet. Il s'agit de:

- Alois Bürli, membre CFG (présidence)
- Simon Darioli, membre CFP
- Christine Davatz-Höchner, membre CFP
- Jean-Jacques Forney, membre CFG
- Ruedi Jörg, membre CFP
- Rudolf Künzli, membre CFG
- François Laville, membre CFG

Mme Monika Schneider, secrétariat CDIP, prend part aux réunions du groupe d'accompagnement pour le conseiller et faire des propositions; elle assure également les travaux liés au secrétariat du groupe.

G Calendrier

1. Le rapport final de l'étude, comprenant au maximum 60 pages (sans les annexes), devra être remis au plus tard fin mars 2002 à la CFG. Lors de sa présentation, une version complète en allemand et en français n'est pas exigée.
2. Un rapport intermédiaire devra être remis d'ici fin avril 2001 pour discussion au sein de la CFG et de la CFP.

Annexe 2: Experts consultés (août 2001 à mars 2002)

Agirbas Hatice	Sozialarbeiterin, Zürich
Amiet Marianne	Juristin, Geschäftsführerin Schweizerische Modulzentrale, Langnau i.E.
Baumeler Thomas	Leiter Ressort Institutionelle Partner im Leistungsbereich Fachhochschulen, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Bern
Chassot Marc	Chef de service de l'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle du canton de Fribourg, chargé des questions de formation des adultes au sein de la Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Fribourg, Fribourg
Donati Laura	Direttrice, Liceo cantonale di Locarno, Commissione svizzera di maturità (CSM), Locarno
Epprecht Christoph	Laufbahnberater, Zürich
Forster Simone	Collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), enseignante en histoire économique à la Haute école de gestion de Neuchâtel, Neuchâtel
Fossati Mario	Journaliste, producteur de l'émission «A bon entendeur», Télévision Suisse romande (TSR), Genève
Gilomen Heinz	Vizedirektor und Leiter Abteilung Gesellschaft und Bildung, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel
Grin François	Spécialiste en économie de l'éducation, professeur à l'Université de Genève, directeur adjoint du Service de la recherche en éducation (SRED), Genève
Hagenbüchle Walter	Redaktor Inland und Beilage «Bildung und Erziehung», Neue Zürcher Zeitung, Zürich
Hohler Franz	Kabarettist und Schriftsteller, Zürich
Hostettler Konrad	Student HSW/FH, ehemaliger Jugendparlamentarier, Bern
Langenberger Christiane	Conseillère aux Etats, membre de la Commission de la science, de la formation et de la culture, Romanel-sur-Morges
Luisoni Pierre	Spécialiste principal de programme, secrétaire du Conseil du Bureau international d'éducation (BIE), Genève

Maradan Olivier	Adjoint au secrétaire général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), chef de projet du «Plan d'études cadre pour la Suisse romande» (PECARO), Neuchâtel
Munari Alberto	Professeur de psychologie de l'éducation et de la formation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Genève
Ollagnier Edmée	Spécialiste en «Gender studies», maître d'enseignement et de recherches en éducation des adultes, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève, Genève
Pichard Alain	Journaliste, rubrique Suisse du quotidien «24 Heures», Lausanne
Sauter Otto	stv. Direktor, Swissmem, Zürich
Schläfli André	Direktor Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB), Geschäftsleiter Forum Weiterbildung, Zürich
Schultheis Franz	Professeur de sociologie, Université de Neuchâtel, Faculté des sciences économiques, Neuchâtel
Seppey Olivier	Conseiller Ressources humaines, Union de banques suisses (UBS), Lausanne
Seydoux Anne	Juriste, Présidente des associations de parents d'élèves de Suisse romande et du Tessin, Delémont
Siegerist Peter	Sekretär für Bildungsfragen, Schweizerischer Gewerkschaftsbund, Bern
Spiess Dieter	Zentralpräsident Schweizerischer Schuhhändlerverband, Projektteam der neuen Grundbildung Verkauf, Gelterkinden
Tenthorey Francine	Spécialiste en pédagogie compensatoire, chargée de recherches à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes (URSP), Lausanne
Ulich Eberhard	em. Professor ETH für Arbeits- und Organisationspsychologie, Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Zürich
Zbinden Hans	Nationalrat, Vizepräsident Lehre, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Baden

Les fonctions mentionnées sont celles que experts occupaient au moment de l'interview. Seules figurent leurs fonctions dans le champ de référence pour lequel ils avaient été choisis.

Annexe 3: Canevas des interviews avec les experts

Introduction

Durant notre discussion, je vais aborder successivement 5 thèmes:

- Quelle formation en Suisse?
- A quoi (se) former?
- Comment (se) former?
- Quand (se) former?
- Qui est responsable de la formation?

L'objectif de notre recherche est de dégager les évolutions qui pourraient se passer dans l'avenir. C'est pourquoi il semble judicieux d'aborder chacune de ces questions par la formulation des tendances qui se manifestent d'ores et déjà.

C'est ainsi que je vais essayer, à chaque fois, d'esquisser le développement tel qu'on a pu l'observer, selon nous, durant les 20 dernières années. Puis je vous demanderai:

- Si vous partagez cette façon de voir: qu'est-ce qui parle en sa faveur ou alors qu'est-ce qui pourrait la démentir?
- Quels développements vous imaginez devoir se produire durant les 20 prochaines années: les tendances actuelles vont-elles se renforcer ou s'atténuer? A quelles situations ces tendances pourraient-elles nous conduire?
- Comment vous, en tant que [.....], vous appréciez ces développements: qu'est-ce qui serait souhaitable? Qu'est-ce qu'il faudrait éviter?
- Ce qu'il faudrait faire, d'après vous, pour que les développements que vous souhaitez se réalisent et pour que ceux que vous ne souhaitez pas puissent être évités?

Dans cette démarche, ce qui nous intéresse au premier chef, c'est ce que vous, en tant que [.....], vous pensez, et la manière dont vous estimez la situation actuelle et future. Mais il est bien sûr évident que vous avez aussi une idée de la manière dont d'autres corps de la société sont concernés. Et nous aurons également l'occasion de discuter de cet aspect-là durant notre entretien.

Quelle formation en Suisse?

Essayons tout d'abord de jeter un regard sur le paysage suisse de la formation, pris dans son ensemble. Et, pour ce faire, essayons de ne pas prendre en considération seulement les différentes institutions et les différentes offres de formation, mais aussi les personnes, de différents âges, qui se rendent dans une institution et qui, après un certain temps, passent dans une autre institution. Si, maintenant, on compare le paysage de la formation tel que nous le connaissons aujourd'hui avec celui d'il y a 20 ans, alors l'on voit apparaître quelques différences claires.

Auparavant, le système de formation en Suisse présentait encore une *organisation relativement simple*. Après avoir achevé leur école obligatoire, la plupart des jeunes soit commençaient un apprentissage et apprenaient leur métier dans une entreprise ou une école des métiers, soit fréquentaient la voie «académique» qui les conduisaient, via l'obtention d'une maturité, dans les hautes écoles, pour voir leur formation finalement couronnée par un diplôme.

Aujourd'hui, à la place de ces deux «voies principales» parallèles, on observe un réseau de «chemins», nettement moins «évident» et *moins lisible*. Ceci a également comme conséquence que les différentes voies de formation se distinguent moins clairement les unes des autres que ce n'était le cas auparavant.

Pensez, par exemple, à la *maturité professionnelle*, qui est venue renforcer la part de la formation générale dans la formation professionnelle; pensez aussi aux gymnases qui n'offrent plus une séparation nette entre les *types de maturité* tels qu'on les connaissait, *de A à E*, et qui les ont remplacés par des profils d'études flexibles.

L'économie vient aussi parfois remettre en cause la répartition traditionnelle entre les différentes voies de formation. Par exemple, l'association patronale suisse de l'industrie des machines (*SWISSMEM*) essaie d'amener les gymnasiennes et les gymnasiens, via une *formation professionnelle accélérée*, dans le cursus des hautes écoles spécialisées et organise pour cela une campagne de promotion (*way-up*). On peut également observer ce phénomène ailleurs: lors d'une récente conférence du Bureau international du travail (*BIT*), des postulats ont été déposés qui demandent que *certain aspects de la formation professionnelle soient déjà intégrés dans le programme de la formation obligatoire*, et qu'ils deviennent donc un élément de la formation générale.

Et les jeunes qui, autrefois, demeuraient généralement sur la voie qu'ils avaient choisie et qui parvenaient pour ainsi dire «automatiquement» au but, se trouvent à l'heure actuelle sans cesse à des carrefours et à des croisements, où ils doivent décider où aller par la suite. Leurs parents ne peuvent d'ailleurs pas toujours les aider dans ces choix, dans la mesure où, eux également, ne parviennent plus à avoir une vue d'ensemble du système de formation. C'est ce que vient de montrer une enquête de *UNIVOX*: pour de nombreux parents, le plus grand problème réside dans ce manque de perception d'ensemble du système suisse de formation.

Le «but» de la formation n'a d'ailleurs pas la même signification que précédemment. Autrefois, avec un CFC ou un titre de hautes écoles en poche, on pouvait considérer être parvenu, pour l'essentiel, à la fin de son itinéraire de formation. Aujourd'hui, il est devenu réaliste de compter passer une partie de sa vie active en formation continue voire dans des formations pour se réorienter. Les diplômes finaux n'attestent plus d'une capacité, générale et qui durerait toute la vie, d'exercer un métier déterminé; ces diplômes deviennent, toujours davantage, seulement des préalables pour la poursuite ultérieure du parcours de formation.

Diagnostic

Voilà, je vous ai donc présenté l'esquisse d'une évolution récente, qui a modifié le paysage de la formation: de simple et de facile à appréhender, ce paysage est devenu difficile à percevoir globalement et donc, d'une certaine manière, plus «diffus» qu'auparavant.

J'aimerais tout d'abord savoir comment vous, en tant que [.....], vous voyez la chose: à votre avis, est-il correct de parler d'une tendance générale en direction d'une complexité, d'une opacité et d'un manque de lisibilité croissants?

Est-ce que des exemples vous viennent à l'esprit, qui confirmeraient la présentation que je viens de faire? Pouvez-vous peut-être également m'indiquer des contre-exemples?

Concrètement, dans votre activité de [...], comment êtes-vous concerné ou confronté au fait que le système de formation est toujours plus complexe?

Pronostic

Si, maintenant, nous jetons un regard vers l'avenir: pensez-vous que la tendance que vous observez va simplement se poursuivre, ou qu'elle va plutôt s'atténuer ou alors se renforcer encore davantage?

Quelles sont les forces (les mouvements) qui viennent soutenir et renforcer cette tendance?

Y a-t-il des forces (des éléments) contraires, qui agissent dans l'autre sens et qui freinent cette tendance?

Souhaits

De votre point de vue, quel développement futur est souhaitable? Et que ne devrait-il se passer à aucun cas?

Propositions

Vous avez maintenant esquissé l'image de l'avenir tel que vous le concevez et tel que vous le souhaitez: que faudrait-il donc entreprendre pour que le développement concorde avec votre souhait?

Et que devrait-on faire pour pouvoir agir à temps contre des développements néfastes?

A quoi (se) former?

Durant les dernières années, on a assisté à des changements dans l'importance attribuée aux buts et aux contenus de la formation; il y a en fait une nouvelle manière de définir la finalité des formations.

Autrefois, le système officiel de formation occupait une *position en propre* et que personne ne lui déniait: il était le lieu où les savoirs et les connaissances que l'on considérait comme déterminants étaient transmis, dans l'optique de répondre aux exigences de l'avenir. L'école obligatoire pouvait prétendre, pratiquement sans contestation aucune, être la mieux à même de savoir de quelle formation générale les enfants avaient besoin. La formation professionnelle, elle aussi, avait une représentation claire et reconnue par tous, de ce qu'étaient les compétences professionnelles que les jeunes devaient acquérir pour devenir des membres à part entière d'un corps de métier.

Le système de formation semble voir cette certitude lui échapper de plus en plus. Corollairement, il se tourne toujours plus vers des savoirs utiles à court terme et vers des compétences directement applicables. *L'anglais précoce* en est une bonne illustration, tout comme ces *essais dans lesquels l'école cherche à mettre en scène la réalité même du monde du travail*. Cela se manifeste dans les écoles professionnelles, dans les universités, dans les hautes écoles spécialisées ou encore dans les cours pour chômeurs, lorsque les personnes sont invitées, dans ce qu'on appelle des *entreprises fictives*, à simuler et à pratiquer, en grandeur réelle, ce qui se passe dans le monde du travail.

Ce faisant, la formation se réduit pratiquement à la transmission de savoirs qui sont directement utilisables dans la vie professionnelle. On ne peut ainsi plus guère parler ici de formation en tant que valeur propre, de modelage de potentiels humains qui iraient au-delà d'une pensée utilitaire et à court terme.

De tels exemples signifient que le système de formation devient *plus réactif*, qu'il se laisse toujours plus fortement influencer par les exigences pratiques et directes du contexte économique et social. On peut retrouver ce phénomène dans le développement récent des *plans d'études*. Par le passé, les plans d'études pouvaient se limiter à énumérer les thèmes à traiter et, pour le reste, ils pouvaient reposer sur le fait qu'il y avait un large consensus, implicite, en ce qui concernait les objectifs de la formation que l'on comptait atteindre au travers de ces thèmes. Mais, durant les deux dernières décennies, les concepteurs de plans d'études ont de plus en plus reçu comme mission de reformuler les objectifs généraux sous forme de *compétences* que les élèves doivent acquérir à l'école et dont ils doivent faire preuve à la fin de leur itinéraire de formation.

A l'intérieur du monde de la formation, on cherche de moins en moins à savoir si de telles compétences forment un tout, mais toujours plus si les différentes compétences partielles donnent un profil professionnel bien déterminé, correspondant à l'actualité du moment. Dans le domaine des professions de l'informatique, de tels profils sont par exemple développés à la hâte aujourd'hui, via le *projet I-CH de l'OFFT*, et sont alors traduits en processus de formation. Autre exemple: quand, à l'heure actuelle, des employeurs décrivent des postes pour des offres d'emploi, ils font bien moins que par le passé référence à un diplôme de formation professionnelle, mais ils exigent toujours davantage des compétences liées à la conduite générale de l'entreprise, mais aussi des expériences dans la branche concernée, des connaissances de certains logiciels informatiques ou des formations continues bien spécifiques, qui n'ont plus un lien que très éloigné avec des images de métiers typiques.

Diagnostic

En résumé, il ressort de tout de ce que je viens de dire l'image d'une école qui lâche les rênes, qui agit toujours davantage par réaction directe aux circonstances changeantes du monde économique et de la société et qui renonce de plus en plus à sa fonction originelle: la création d'une culture commune à travers la transmission d'une formation générale et la préparation à la vie professionnelle à travers la transmission des bases en formation professionnelle. Ma question est maintenant de savoir si, dans vos activités au sein de [...], une image similaire se fait jour ou si vous constatez d'autres tendances?

Avez-vous des indices qui confirment la tendance que j'ai esquissée?

Verriez-vous des indices qui ne concorderaient pas avec cette tendance ou même qui parleraient en faveur d'une tendance allant en sens inverse?

Pronostic

Est-ce que la tendance que j'ai esquissée va se développer encore davantage dans les 20 prochaines années, c'est-à-dire est-ce que le monde de la formation va toujours plus être mis au service des besoins momentanés et à court terme de l'économie et de la société? Ou bien va-t-il pouvoir retrouver toujours plus une fonction propre, indépendante de ces besoins à court terme?

Quelles sont les forces et les forces contraires qui agissent dans une direction et dans l'autre?

Si l'on s'essaie à un pronostic: quelle situation devrions-nous avoir dans 20 ans par rapport à cette question d'autonomie ou alors de fonctionnalité de la formation?

Quels sont, par contre, les scénarios que vous estimez particulièrement improbables?

Souhaits

Comment décririez-vous la mission future du système de formation dans son ensemble? Quelles lignes directrices doit-il suivre?

Quelles finalités devraient diriger l'action entreprise dans les différents degrés – l'école obligatoire, le secondaire II, la formation tertiaire (universités et hautes écoles spécialisées) – et finalement la formation continue?

Propositions

J'essaie maintenant de résumer quel développement vous escomptez voir se produire, en ce qui concerne la finalité de la formation, mais aussi quelle direction vous trouvez respectivement souhaitable et moins souhaitable. Vous..... (bref résumé). Maintenant, que faut-il entreprendre afin que l'on évolue dans la bonne direction et que la formation n'emprunte pas un chemin qui ne serait utile à personne ou à presque personne?

Comment (se) former?

Comme prochain thème, j'aimerais aborder la question suivante: *comment* les contenus «passent»-ils aux apprenantes et aux apprenants, dans quel cadre et selon quels principes didactiques ces contenus sont-ils transmis?

La transmission des contenus d'enseignement se déroulait autrefois *dans un cadre hautement réglementé*. Je m'explique: le nombre d'années d'école était fixe, l'enseignement se donnait presque toujours à l'ensemble de la classe *et le maître était le seul qui disposait du savoir*.

Je ne prétends pas par là que *la réalité* de l'école d'aujourd'hui est totalement différente de celle d'hier. Mais il y a maints indices du fait que, à présent, pour le moins, on se *représente* différemment le processus de formation. De plus en plus on reconnaît que *le maître n'est plus le seul porteur du savoir*, mais que les *nouvelles technologies d'information et de communication (TIC)* mettent à disposition des apprenantes et des apprenants des sources de savoir que le système de formation ne peut plus contrôler, mais qu'il peut, tout au plus, utiliser de manière productive. Ceci n'est plus valable seulement pour la formation de niveau tertiaire, dans laquelle, on le sait, on vise un accroissement de l'efficacité par l'usage accru des TIC, c'est-à-dire par l'*apprentissage à distance*, dans le cadre d'un *campus virtuel*. C'est également valable à d'autres niveaux, si l'on songe aux efforts de mettre même les *écoles primaires sur le réseau*. On peut songer, à part ça, au marché du *software éducatif*, un marché qui va croissant et qui permet aux parents de proposer à leur enfant, individuellement, – en dehors de l'institution scolaire – des objets d'apprentissage qu'ils ont eux-mêmes choisis, plutôt que, comme c'était le cas auparavant, de payer des

cours de rattrapage, afin de permettre à leur enfant d'atteindre les performances fixées unilatéralement par l'école.

Tout ceci correspond à la tendance d'octroyer à l'apprenant ou à l'apprenante un rôle nettement plus actif et plus autonome dans le déroulement de sa propre formation. Déjà au niveau de l'école obligatoire on va toujours plus vers une manière de faire consistant à encourager les apprenantes et les apprenants à choisir, parmi les objets d'enseignement, ceux qui correspondent à leurs intérêts propres. Ainsi, de transmetteurs d'un savoir canonique préétabli, les enseignantes et enseignants deviennent de plus en plus des *tuteurs du processus d'acquisition*, qui accompagnent et soutiennent les individus dans la construction de leurs *portfolios*. Cette tendance est encore beaucoup plus marquée dans le domaine de la formation professionnelle des adultes, dans lequel de nombreuses entreprises partent du principe que c'est de la responsabilité propre des employées et des employés que de façonner, sur la durée, leur formation continue.

Diagnostic

Est-ce que, d'après vous, la tendance, telle que je viens de la décrire, est appropriée en ce qui concerne le monde de la formation en Suisse, ou bien est-elle adéquate seulement dans certains de ses aspects, ou alors est-elle complètement erronée?

Quelles manifestations observez-vous qui parlent en sa faveur, et quelles manifestations parleraient en sens contraire?

Dans votre activité comme [.....], avez-vous déjà rencontré des situations dans lesquelles des formations individuelles et flexibles étaient présentées comme des alternatives d'actualité par rapport aux programmes de formation relativement fixes que l'on connaissait jusqu'ici?

Pronostic

Avez-vous l'impression que le développement qui aura lieu dans les deux prochaines décennies pourrait aller dans la direction esquissée ou excluriez-vous plutôt cette hypothèse?

Quels efforts et quelles tentatives actuellement perceptibles pourraient soutenir une telle tendance et lesquels agissent contre?

Si ce n'est pas celle que j'ai décrite, alors, d'après vous, quelle ligne de développement se mettra en place?

Souhaits

Est-ce que cela correspond à ce que vous-même souhaitez pour la formation de demain, ou votre propre objectif s'en démarque-t-il?

Dans cette problématique, qu'est-ce qui vous tient particulièrement à cœur? Quel projet voudriez-vous particulièrement soutenir? Contre quelle évolution vous opposeriez-vous?

Propositions

Quels seraient les pas à réaliser pour piloter le développement dans la direction que vous souhaitez?

Que faut-il faire pour parer à des développements non souhaités?

Quand (se) former?

Pendant longtemps, on a pour ainsi dire considéré comme allant de soi que l'obtention d'un certificat était obligatoirement liée à une durée déterminée, à un certain nombre d'années de formation (par exemple 9 ans d'école obligatoire puis, selon le métier, 3-4 ans de formation professionnelle).

Cette *organisation temporelle fixe* est mise en discussion depuis quelque temps.

Un *agencement des durées moins rigide* permettrait, dit-on, de mieux prendre en compte les différences individuelles dans la rapidité de développement et d'apprentissage. C'est sur la base de cette réflexion que l'on parle par exemple aujourd'hui de modèles de *cycle élémentaire*, à savoir l'école enfantine plus 2 ans d'école primaire, que les enfants devraient parcourir en 4 ans, mais qu'ils pourraient terminer en 3 ou 5 ans. Et l'on se familiarise aussi avec l'idée que les enfants *surdoués* sautent une classe. Ainsi on s'éloigne du principe des *classes à un degré*.

Une nouvelle façon de penser est aussi en train de s'instaurer, voire s'est déjà développée. Elle concerne les certificats de capacité et les diplômes. A la place des attestations de fin d'études traditionnelles, un système basé sur les *crédits* pourrait se mettre en place. Ceci permettrait aux apprenantes et aux apprenants de participer davantage à l'organisation de leur formation en définissant eux-mêmes, d'une manière individuelle et donc variable selon les personnes, l'ordre d'acquisition de contenus d'apprentissage qui correspondent à leurs intérêts et à leurs capacités. Ils pourraient ainsi faire attester, au fur et à mesure, qu'ils ont acquis certaines compétences et composer ainsi leur portefeuille personnel de formation, jusqu'à l'obtention d'un nombre de crédits qui donne droit à un certificat, ouvrant l'accès à une école ultérieure ou permettant de prendre en charge des tâches professionnelles déterminées.

Il est évident qu'un tel système n'a de sens que si, avant toutes choses, on ne considère plus une formation donnée comme un programme fixe, prédéterminé et identique pour tous les apprenantes et apprenants, mais plutôt comme un réservoir d'éléments – que l'on appelle souvent modules –, qui peuvent être combinés de cas en cas et «sur mesure». On trouvait déjà cette façon de voir bien répandue au niveau des universités et il ne faut donc pas s'étonner que la *nouvelle conception de la formation des enseignantes et des enseignants*, qui se déroule au tertiaire, adopte, ici et là, ce principe de la *modularisation*.

La modularisation permet également de distinguer, dans une formation, ce qui ressort des qualifications de base, des qualifications ultérieures et de la spécialisation, et de les certifier par les certificats intermédiaires correspondants. En ce qui concerne la formation au niveau des hautes écoles, une telle perspective de développement a été établie à *Bologne*, lors d'une conférence des ministres européens de la formation, incluant la Suisse. Pourtant, la manière de penser en modules et en portfolios semble prendre pied également dans les degrés inférieurs du système de formation. Pensez, par exemple, au *portfolio des langues*, qui s'est déjà largement développé dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

Le relâchement d'une conception temporelle rigide des phases de la formation, avec un plan d'études solidement établi, correspond aux besoins du marché du travail dans ces domaines où de nouveaux profils professionnels émergent et où les anciens se voient modifiés, notamment, donc, dans le domaine de l'informatique.

Diagnostic

Au bout du compte, on a donc une évolution qui va d'un système constitué de phases de formation de durée fixe, avec plan d'études bien établi et certificats terminaux, vers un système d'offres de formation, bâti selon un principe modulaire, avec certification de portefeuilles individuels variables. Que pensez-vous de la manière dont je reporte l'évolution actuelle?

Est-ce qu'elle correspond à votre propre vision des choses?

Voyez-vous des recoupements avec des expériences vécues dans votre propre activité de [.....]?

Quels sont les éléments qui soutiennent cette lecture ou qui la contredisent?

Pronostic

Comment pensez-vous que tout cela va continuer?

Concernant cet agencement des temps de formation dans le monde scolaire, comment imaginez-vous la situation en l'an 2020? Est-ce que le découpage en niveaux, niveaux primaire et secondaire I pour ce qui concerne l'école obligatoire, puis niveau secondaire II (formation professionnelle et enseignement général) va se maintenir? Et est-ce qu'on continuera à les parcourir dans un nombre donné d'années de formation?

Souhaits

Est-ce que le scénario que vous venez de décrire correspond à ce que vous souhaitez, ou bien voudriez-vous privilégier un autre scénario? Quel serait-il?

Même si la réalité est souvent différente de scénarios idéaux, il peut y avoir encore différents scénarios que vous pourriez accepter. Mais y a-t-il des développements et des scénarios qui seraient, à votre avis, vraiment inacceptables et que l'on devrait empêcher de se produire?

Propositions

Que faudrait-il mettre en œuvre pour éviter des développements négatifs?

Et que faudrait-il entreprendre pour favoriser l'évolution que vous souhaitez?

Qui est responsable de la formation?

L'école officielle, fonctionnant dans de nombreux domaines comme un *monopole d'Etat*, telle qu'elle a été construite au 19^e siècle, a une très longue histoire, positive, en Suisse. Aujourd'hui pourtant, on note de plus en plus de signes, que l'influence de l'Etat et de la collectivité décroît, remplacée qu'elle est par les *intérêts privés*.

A l'intérieur du système de formation, on assiste à un renforcement de la *délégation de compétences aux écoles* elles-mêmes. (Mots-clé: «Autonomie partielle des établissements»; «Autonomie des universités»). Les écoles sont invitées à se profiler, en mettant en avant leurs particularités et leurs points forts, en développant par exemple des *logos*, des *sites Internet*, etc. et en se positionnant comme des «offreurs» dans une sorte de marché de la formation.

La question de savoir si l'Etat doit demeurer le principal responsable de l'organisation de l'offre de formation et si l'école officielle peut encore remplir les exigences d'une formation efficace, cette question est aujourd'hui posée à l'extérieur du monde de la formation – par exemple dans les journaux, à la radio et à la télévision. La réponse est parfois négative. Il est notamment prôné le fait que les écoles qui doivent tenir le coup sur le marché de la formation réagissent plus rapidement et avec davantage de flexibilité aux besoins de formation de la société. C'est sur la base de cet argument que des exigences sont déjà formulées disant que l'Etat devrait subventionner les *écoles privées* au même niveau que les écoles officielles. Ceci vient de se passer par exemple au Tessin. Une autre exigence va encore davantage dans cette direction, celle des *bons de formation*: dans ce modèle, l'Etat ne financerait plus les écoles, mais fournirait aux individus, respectivement aux familles, les moyens de choisir les écoles de leur choix.

Si l'école officielle ne devait plus être qu'un «offreur» parmi d'autres et devait renoncer à définir de manière unilatérale les programmes et les contenus de formation, alors il deviendrait moins évident que par le passé que les instances officielles soient celles qui évaluent les performances et l'aboutissement de la formation et qui, le cas échéant, les reconnaissent. De fait, on peut déjà noter aujourd'hui – dans le domaine de la formation professionnelle continue – une tendance à créer des *certificats de formation sans qu'il y ait intervention de l'Etat* et, dans un mouvement similaire, de les reconnaître comme des diplômes officiels. C'est le cas, par exemple, dans les entreprises de services, comme les banques ou les assurances.

Diagnostic

En fin de compte, on pourrait prétendre qu'il y a une tendance allant dans le sens d'un retrait de l'Etat en ce qui concerne l'organisation du système de formation, l'établissement des contenus d'apprentissage, le contrôle des performances et la délivrance des titres. Est-ce que cette façon de voir les choses correspond à votre propre perception ou bien, en exprimant les choses de cette manière-là, passe-t-on à côté de l'évolution réelle?

Vous, de votre point de vue de [...], comment estimez-vous la situation: rencontrez-vous aussi, et où, ce changement dans le poids des responsabilités, de l'Etat vers le privé? Rencontrez-vous peut-être, et où, des tendances allant dans l'autre sens?

Pronostic

A votre avis, comment va se développer, dans les 20 prochaines années, le «rapport de force» entre le contrôle étatique et la liberté du privé – les individus et les familles d’une part, mais aussi les «offreurs» de formation d’autre part? Est-ce que le poids va se déplacer toujours plus en direction du privé? Est-ce que l’Etat va défendre son monopole scolaire?

Quels sont les mouvements et les mouvements contraires qui vont particulièrement influencer le «rapport de force» entre Etat et privé?

Comment voyez-vous la répartition des compétences et des responsabilités entre les domaines officiel et privé pour l’an 2020?

Souhaits

S’il ne tenait qu’à vous, comment seraient réparties les forces de décision dans le système de formation de l’avenir? Jusqu’à quel point la compétence et la responsabilité de la formation, en Suisse, devraient-elle demeurer à l’Etat, jusqu’à quel point dans le secteur privé, c’est-à-dire chez les individus et respectivement chez des dispensateurs privés de la formation?

Pour vous, quel(s) serai(en)t le ou les scénarios à éviter pour l’an 2020?

Propositions

Que faut-il entreprendre concrètement, pour influencer le cours des choses dans la bonne direction?

Que faut-il faire pour éviter un développement néfaste?

Je vous remercie pour cette interview, qui nous sera très utile dans notre étude sur les parcours de formation.