INSUFFISANT !

GROUPE DU
VENDREDI

APPRENDRE PLUS LONGTEMPS DANS UNE SOCIÉTÉ CRÉATIVE/RELATIONNELLE & LE RÔLE DES UNIVERSITÉS

APPRENDRE PLUS LONGTEMPS DANS UNE SOCIÉTÉ CRÉATIVE/RELATIONNELLE & LE RÔLE DES UNIVERSITÉS

JOERI COLSON & JOHAN LOECKX

Joeri Colson — *behaalde masters in het sociale beleid (KUL) en in de algemene economie (Ugent) en heeft een diploma for graduates in Internationale Betrekkingen van de London School of Economics op zak. Zijn interesses situeren zich rond de nieuwe uitdagingen in het sociaal en arbeidsmarktbeleid.*

Johan Loeckx — *studeerde burg. ir. elektronica en behaalde een master in Artificial Intelligence alsook een doctoraat aan de KULeuven. In 2012 was hij één van de mede-oprichters van de tweede Nederlandstalige Freinet school in Brussel. Johan is momenteel verbonden aan het Artificial Intelligence Lab van de VUB waar hij zich oa. bezighoudt met intelligente technologieën voor muziek-onderwijs.*

RÉSUMÉ SUR TWITTER

Le besoin d'enseignement universitaire supérieur va exploser mondialement durant les années à venir : les dix prochaines années, on prévoit qu'il y aura 100 millions d'étudiants en plus dans le monde, contre 150 millions à l'heure actuelle. De plus, le groupe-cible sera plus multi-culturel et plus âgé. Pour faire face à cette affluence et la garder abordable, l'infrastructure actuelle ne suffit manifestement pas. Un nouveau cadre numérique pourrait apporter une solution. Ce cadre pourrait non seulement décharger les équipements universitaires physiques, mais il offrirait aussi aux universités l'occasion unique de réviser fondamentalement l'enseignement destiné à ces nouveaux groupes. La robotisation et le glissement y afférent d'une société axée sur la connaissance vers une société créative/relationnelle exigent en outre que les compétences non cognitives, les compétences par excellence de l'avenir, obtiennent une place plus importante.

RÉSUMÉ

Dans cette société créative, l'apprentissage tout au long de la vie ne fera que gagner en importance. Le schéma linéaire apprentissage-travail est déjà loin derrière nous.

En ce moment, la Flandre et la Belgique n'affichent pas de bons scores dans les classements internationaux relatifs à la participation d'étudiants plus âgés à l'enseignement universitaire. L'*enseignement de la troisième chance* affiche des scores particulièrement mauvais : à peine 1,45 pour cent de tous les étudiants universitaires en Flandre de plus de 30 ans n'ont pas de diplôme de l'enseignement supérieur. Il s'agit de 215 étudiants en 2014-2015, dont seuls 58 sont des étudiants salariés. Nous ne touchons donc pas les moins qualifiés.

Pourtant, cet 'apprentissage tout au long de la vie' est crucial à une époque où l'ascenseur social a des ratés. Bien que des mesures spécifiques soient bel et bien prises, nous ne sommes malheureusement pas à la hauteur à bien des égards. Ainsi, il n'existe pas de programmes spécifiques pour toutes les orientations. Plus particulièrement pour les orientations STEM (Science Technologie, Engeneering & Mathematiscs) privilégiées par la politique, des cours du soir flexibles ne sont proposés qu'au compte-gouttes. De plus, les enseignants ne sont que partiellement impliqués. L'accès à des formes flexibles comme les contrats de crédits est également compliqué en raison d'une hausse récente du coût fixe. Par ailleurs, le projet CAA (les Compétences acquises antérieurement)st encore en plein développement, les stimuli financiers forment un sujet de discussion et les informations sur l'offre spécifique sont limitées et décousues.

Si nous examinons les possibilités d'apprentissage en ligne, nous remarquons – en dépit de tous les passages dans les textes politiques – une peur injustifiée, parce qu'on se base sophistiquement sur des exemples qui affichent des scores médiocres, tant sur le plan technologique que pédagogique. Les bonnes pratiques existantes et leur caractère inévitable sont souvent négligés.

Pour finir, notre conclusion est que l'offre actuelle serait non seulement renforcée par différents bénéfices à court terme et certainement par l'introduction de la technologie, mais aussi par la modification de l'offre sur le plan du contenu. Nous pensons en effet qu'il faut justement miser sur les compétences non cognitives. Vu le rôle toujours croissant des technologies intelligentes et de la robotisation, cela nous semble au moins autant important que la focalisation actuelle sur STEM.

LES 10 RECOMMANDATIONS PRINCIPALES SONT LES SUIVANTES :

1 Veiller à ce qu'il y ait suffisamment de cours STEM dans les formations proposées dans un trajet professionnel, un programme de transition ou une autre forme de cours adaptée ;

2 Fournir un meilleur encadrement des enseignants en termes de didactique andragogique, travailler avec de nouvelles technologies et veiller à une meilleure appréciation des efforts fournis dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie ;

3 Consacrer davantage de moyens à l'information des citoyens sur l'offre adaptée et mieux adapter les informations aux différents groupes-cibles ;

4 Prévoir de meilleures procédures concernant l'évaluation de compétences nationales et étrangères acquises ailleurs ;

5 Collaborer davantage avec la société civile et d'autres acteurs qui ne sont pas liés à l'enseignement, non seulement afin d'apprendre comment gérer les étudiants plus âgés et les encadrer de façon adéquate, mais aussi pour mieux les atteindre et les sensibiliser ;

6 Faire jouer un plus grand rôle aux employeurs dans ce contexte. En garantissant un climat d'apprentissage positif et en soutenant financièrement leurs collaborateurs pour suivre des formations. De plus, des programmes en alternance doivent aussi apparaître plus souvent dans l'enseignement supérieur ;

7 Mener plus d'études sur la demande des personnes âgées en matière d'enseignement supérieur, sur les trajets qu'elles parcourent en tant qu'étudiants et sur les défis de la transition à l'apprentissage en ligne. Stimuler aussi les expériences relatives à l'apprentissage mixte ;

8 Augmenter l'échange de connaissances au niveau interuniversitaire et intra-universitaire autour des thèmes de la numérisation et de l'apprentissage tout au long de la vie.

9 Offrir un soutien financier suffisant de la part des autorités pour augmenter la participation du groupe atypique de personnes âgées. Ce soutien doit être suffisamment catégoriel et être à l'épreuve de la technologie. Il faut aussi affecter assez de moyens financiers à la numérisation de l'enseignement supérieur ;

10 Faire glisser la focalisation du pur transfert des connaissances à une acquisition plus interactive des connaissances avec le renforcement des compétences non cognitives.

TABLE DES MATIÈRES

1 INTRODUCTION 8

Origine et histoire de l'apprentissage tout au long de la vie
Aspects de l'apprentissage tout au long de la vie
Le rôle des universités
Flexicurité
Méthode et organisation

2 L'INTERPRÉTATION ACTUELLE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE : LE POINT 15

La Belgique affiche un mauvais score en matière de participation
Différentes mesures sont pourtant prises ...
Mais ces informations ne sont pas toujours autant bien diffusées ...

3 L'AVENIR DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS UNE SOCIÉTÉ CRÉATIVE 23

L'apprentissage et les apprenants ont changé
Le mouvement en ligne : une mutation sociologique et culturelle
Massive Open Online Courses
L'accréditation est également mise sous pression ...

4 L'APPRENTISSAGE EN LIGNE, LEVIER TECHNOLOGIQUE POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE 26

L'apprentissage en ligne est accessible
Apprentissage mixte et compétences non cognitives vont de pair
Il existe un fossé pédagogique

5 AANBEVELINGEN 28

Recommandation #1: Technologie en pedagogie in symbiose
Recommandation #2: Approcher et sensibiliser les plus âgés et autres groupes atypiques
Recommandation #3: Nouvelle conception du campus
Recommandation #4: Investir dans la recherche et l'expérimentation

PROLOGUE

Le Groupe du Vendredi, un groupe de jeunes personnes engagées entre 25 et 35 ans, soutenu par la Fondation Roi Baudouin, rédige chaque année plusieurs rapports relatifs à des problèmes de société. Dans ce rapport, nous étudions le rôle des universités dans l'apprentissage tout au long de la vie. Nous visons essentiellement les adultes qui veulent réintégrer l'enseignement supérieur afin d'obtenir un diplôme académique.

Dans la première partie, nous faisons le point sur la participation de ce groupe-cible . Nous examinons aussi quelles mesures (spécifiques) sont actuellement déjà prises. Dans la deuxième partie, nous passons au crible l'apprentissage numérique. Nous optons pour cette forme d'apprentissage, parce qu'elle peut éventuellement supprimer les seuils pour y participer. Pour finir, outre des recommandations générales pour permettre la participation d'adultes à l'enseignement supérieur, nous formulons des recommandations spécifiques pour l'introduction de l'apprentissage numérique.

Mais en premier lieu, nous approfondissons la notion d'apprentissage tout au long de la vie et nous motivons notre approche et notre focalisation.

« LE VÉRITABLE PROBLÈME NE RÉSIDE PAS DANS LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION. MAIS DANS LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS AUX AVANTAGES PERÇUS DE L'ÉDUCATION. IL S'AGIT D'UNE DIFFÉRENCE CRUCIALE. LA PREMIÈRE N'A DE VALEUR QUE COMME MANIÈRE D'OBTENIR LA SECONDE. »

- Mike Caulfield, Washington State University

1. INTRODUCTION

Tout comme un glissement s'est produit les dernières décennies du travail manuel et des tâches répétitives vers le 'travail de la connaissance', il est généralement reconnu que *la créativité et l'aspect relationnel* occuperont une place plus importante à l'avenir. Après une vague intense d'automatisation et d'informatisation, l'émergence des technologies intelligentes (AI) et de la robotique a en effet pour conséquence que de plus en plus de tâches humaines sont assumées par des machines.

Une des conséquences pour le marché du travail est que des propriétés comme le travail d'équipe, la créativité, une communication claire, l'éthique du travail et la réflexion critique/axée sur la solution sont perçues comme étant indispensables par les employeurs (Casner-Lotto, J., & Barrington, L., 2006). Toutes ces propriétés se rencontrent dans la notion de compétences non cognitives. La recherche a démontré que les personnes issues de classes moins aisées obtiennent de plus mauvais résultats pour ces compétences. En plus du retard en matière de formation, cela affaiblit encore leur position dans la société de demain.

De plus, l'amélioration du niveau de vie global a entraîné une nécessité extraordinairement accrue d'enseignement supérieur : L'Unesco parle de presque 100 millions de nouveaux étudiants au cours des quinze prochaines années. Cela revient à la construction de quatre universités par semaine, avec une capacité de 30 000 étudiants (Stamenka, Uvalić - Trumbić, 2010).

Il est évident que l'organisation actuelle de la société fera l'objet d'une pression croissante à cause de ce besoin croissant impressionnant d'enseignement supérieur, de la globalisation accrue et du vieillissement imminent de la population. Une des tâches de notre enseignement consiste à armer les citoyens (pas seulement les jeunes !) avec les compétences et notions requises afin qu'ils puissent gérer le monde toujours plus complexe qui nous entoure et lui donner un sens.

ORIGINE ET HISTOIRE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Le concept de l'apprentissage tout au long de la vie connaît une longue histoire. Il a surgi pour la première fois dans les textes de l'Unesco après la Seconde Guerre mondiale. L'organisation, qui s'occupait à l'époque de la reconstruction de l'Allemagne, avait fondé à cette fin un institut pour l'enseignement (UIO). Celui-ci devait promouvoir tant les droits de l'homme que la coopération internationale. Un premier séminaire en 1959 intitulé 'adult education as a means of developing and strengthening social and political responsibility' a été l'amorce de l'accent mis sur la création de la citoyenneté par l'enseignement pour adultes.

Après la première décennie, l'UIO s'est également focalisé sur les pays non européens, ce qui leur a été d'une grande utilité à la lumière des États naissants après les luttes d'indépendance.

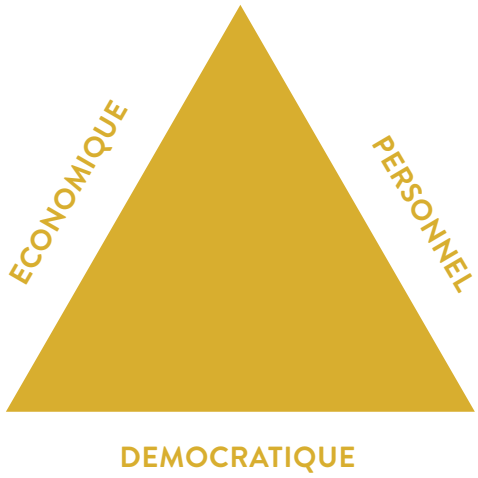
Après la publication du rapport Faure 'Learning to be' en 1972, l'apprentissage tout au long de la vie a obtenu une vocation plus large que celle d'être uniquement un moyen de renforcer la citoyenneté. Le rapport, qui fournissait un état des lieux du paysage de l'enseignement il y a plus de cinquante ans, se référait à l'époque déjà à d'éventuels outils technologiques comme des ordinateurs afin de renforcer le processus

agogique. L'accent était également mis sur l'apprentissage comme processus permanent, où les citoyens ne doivent surmonter aucun seuil pour y accéder. Un apprentissage qui ne devait pas seulement être proposé par les établissements scolaires formels, mais également par les entreprises.

Le fait qu'une organisation gouvernementale internationale mette l'accent là-dessus n'a pas non plus échappé à la Belgique et à ses communautés. En Flandre, toutes sortes d'initiatives visant à soutenir l'enseignement pour adultes de différentes manières ont vu le jour. Elles émanaient de différents horizons : des partenaires sociaux (sous la forme d'accords interprofessionnels), d'asbl, des pouvoirs publics et naturellement du monde de l'enseignement proprement dit. Ce n'est qu'au tournant du siècle, en 1997, que le Gouvernement flamand a toutefois approuvé un 'plan politique global de formation permanente'. L'interprétation concrète de ce plan a peut-être été colorée par la plus grande notoriété de la 'société du savoir' et l'importance croissante de la formation continue.

Cet appel, plaidant pour une coopération tous domaines confondus, a encore été renforcé par la communication au sommet de Lisbonne en 2001 : 'Making a lifelong learning Europe a reality'. Depuis lors, cet accent est récurrent dans les textes politiques européens. Nous lisons ainsi dans le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement et de la formation jusqu'en 2020 comme première priorité : *« faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité - il convient d'améliorer la mise en œuvre de stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie et l'instauration de cadres de qualifications nationaux associés au cadre européen des certifications et d'assurer une plus grande flexibilité des parcours de formation. »* L'apprentissage tout au long de la vie est aussi récurrent dans les textes flamands, du pacte de Vilvorde à la récente Vision 2050 : *« Tous les Flamands ont l'opportunité d'acquérir des connaissances tout au long de la vie et de développer leurs talents, d'approfondir leurs connaissances sur le plan social et culturel, et de développer de nouvelles compétences et attitudes. »* Cette notion apparaît également dans les textes de la communauté francophone. Ainsi, on trouve le passage suivant dans le Plan Marshall 4.0 : « La facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur *et à la formation tout au long de la vie ».*

Ce n'est pas étonnant si dans ces textes de vision[1], l'apprentissage tout au long de la vie est lié au travail. Nombre de personnes aimeraient notamment réduire l'apprentissage tout au long de la vie à une simple 'employabilité élargie' sur le marché du travail[2]. Nous sommes d'avis qu'il peut certainement s'agir là d'un aspect[3] enrichissant. Mais nous voulons également souligner le fait que d'autres aspects comme la 'citoyenneté active', 'l'intégration sociale' et 'l'épanouissement', qui ont tous été abordés au sommet de Lisbonne, sont certainement aussi importants à nos yeux[4]. Aussi, en ce qui nous concerne, les trois fonctions de l'apprentissage tout au long de la vie citées par le philosophe de l'éducation néerlandais Biesta (2006) – la fonction économique, personnelle et démocratique –, sont sur un pied d'égalité.



(Blesta, 2006)

Outre l'importance manifeste et intemporelle de l'épanouissement, nous sommes d'avis que l'aspect de la citoyenneté a particulièrement gagné en importance dans cette ère post 9/11. La globalisation croissante crée notamment plus que jamais un environnement où les simplifications de certains concepts peuvent éventuellement entraîner des chocs des civilisations. Ce qui est d'ailleurs reconnu dans le dernier texte politique de la commission Apprentissage tout au long de la vie (UE, 2015).

ASPECTS DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Lorsque nous apprenons aujourd'hui à utiliser la notion d'apprentissage tout au long de la vie, nous songeons généralement aux formes suivantes :

1. L'**APPRENTISSAGE NON FORMEL** a lieu en dehors des systèmes de formation réguliers et n'entraîne pas l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat. Il s'agit de l'éducation via des activités au travail et via des initiatives de la société civile.

2. L'**APPRENTISSAGE INFORMEL** est l'apprentissage qui se fait spontanément dans la vie quotidienne, consciemment ou non.

3. L'**APPRENTISSAGE FORMEL** , pour finir, a lieu dans le cadre des systèmes de formation réguliers et a pour objectif final un diplôme ou un certificat.

Comme le titre l'indique, nous allons donc principalement nous limiter à cette dernière forme d'apprentissage tout au long de la vie. Nous ne voulons naturellement pas infirmer l'importance des autres formes. Ainsi, nous sommes convaincus que l'apprentissage non formel apporte une consolidation, surtout dans le contexte professionnel. La société civile doit aussi bénéficier d'un soutien suffisant pour jouer son rôle éducatif. Nous trouvons en outre que les personnes doivent être suffisamment incitées à enrichir leurs propres connaissances. Le rôle des médias publics à cet égard doit être préservé.[5]

LE RÔLE DES UNIVERSITÉS

Pour l'examen approfondi de l'apprentissage formel, nous choisissons de nous focaliser sur les établissements qui couvrent les niveaux [6] et [7] de la structure de qualification de l'enseignement : les universités. Nous réalisons que nous laissons ainsi de côté l'enseignement proposé par les centres d'éducation de base et les centres d'enseignement pour adultes. Il en va de même pour les écoles supérieures et les 'business schools' liées ou non, qui jouent également un rôle dans l'apprentissage tout au long de la vie. Nous ne retenons donc pas dans ce rapport l'offre d'enseignement poursuivi (certifié) comme les postgraduats.

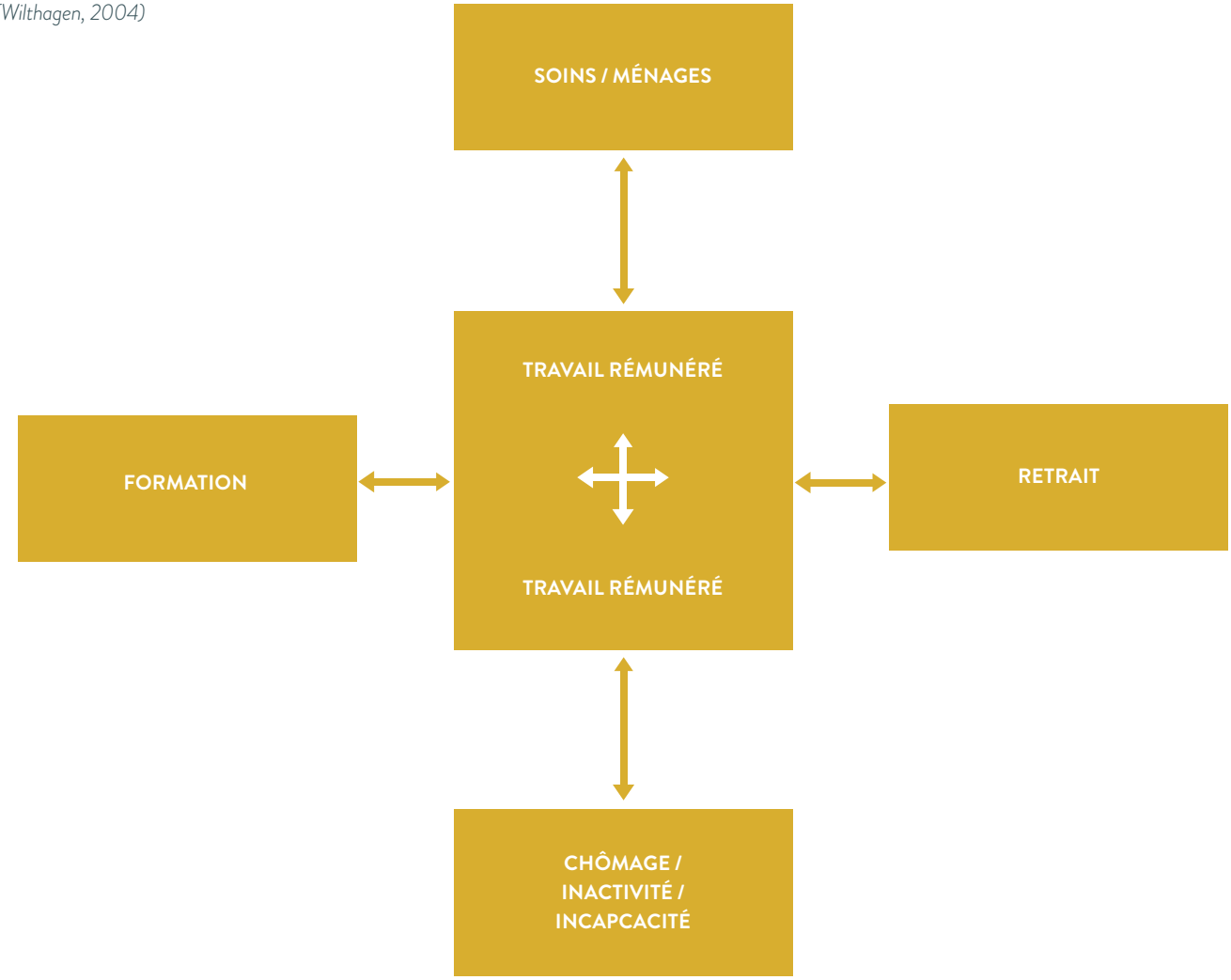
Nous visons justement les universités et leur offre régulière adaptée parce que ces établissements sont ceux qui sont le moins mis en avant dans ce contexte.[6] Cela s'exprime non seulement dans la recherche limitée à ce sujet dans les deux régions du pays (cela a eu lieu pour la première et la dernière fois à grande échelle en Flandre en 2006[7]) et dans l'absence de lien dans les notes politiques relatives à l'enseignement, mais par exemple aussi dans la composition du conseil sur l'apprentissage tout au long de la vie du Conseil flamand de l'enseignement, et du conseil consultatif stratégique pour le domaine politique Enseignement et Formation, où les universités n'ont même pas leur place autour de la table.

FLEXICURITÉ

En substance, l'apprentissage tout au long de la vie signifie l'apprentissage à partir de notre naissance. Mais avec notre focalisation sur l'enseignement poursuivi, nous faisons l'impasse sur le groupe jusqu'à 18 ans – abstraction faite de plusieurs exceptions – et nous nous concentrons sur un groupe plus âgé. Nous limitons notre groupe-cible aux personnes de plus de 30 ans qui sont déjà actives professionnellement et qui veulent retourner sur les bancs d'école. Ce choix est partiellement dicté par l'idée de flexicurité[8] (Wilthagen, 2004) où les frontières entre formation et travail s'estompent.

Les pays qui font partie du régime de protection sociale continental et scandinave (Esping-Andersen, 1990), misent sur une politique qui d'une part offre la sécurité à leurs citoyens et d'autre part requiert leur flexibilité sur le marché du travail.

(Wilthagen, 2004)

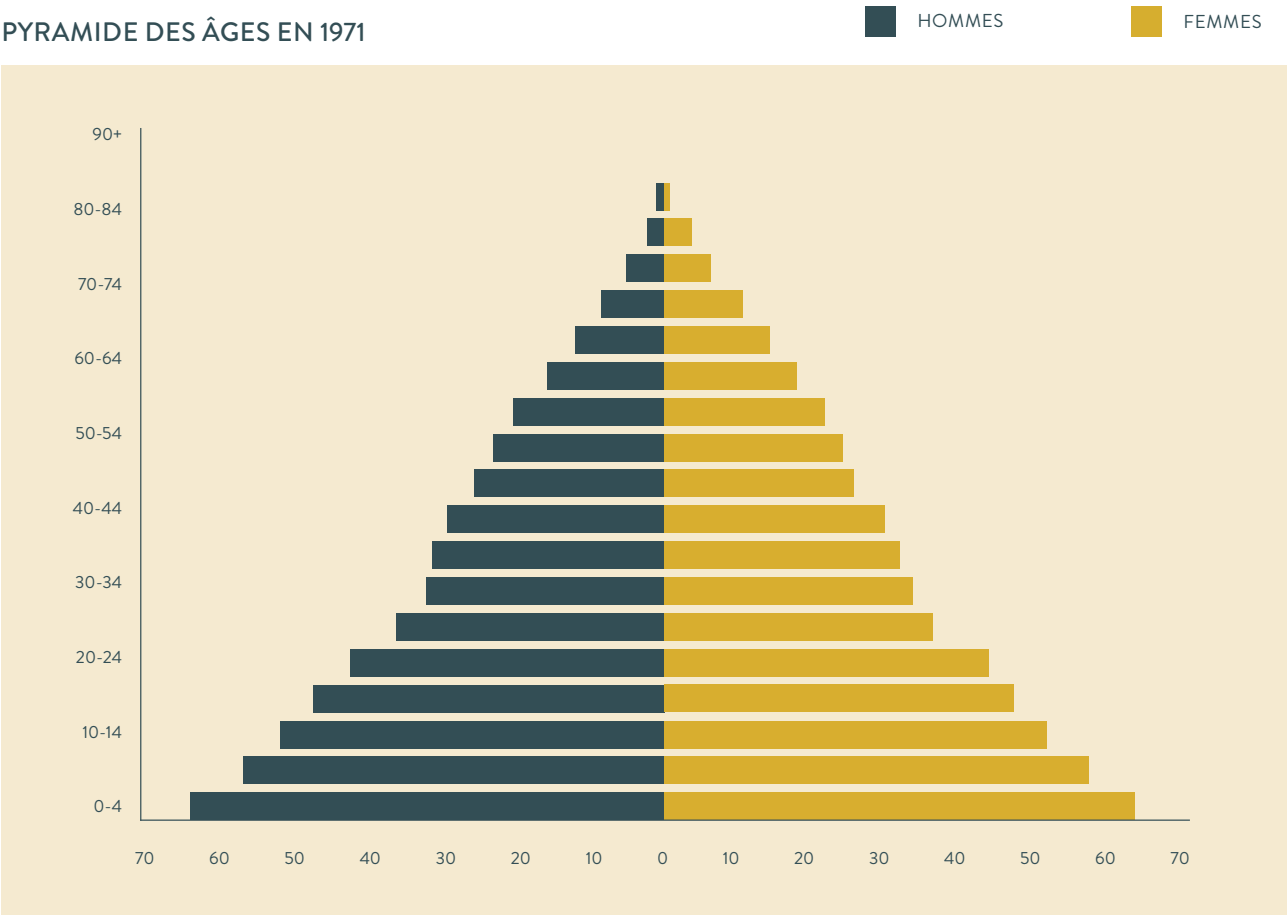


Si la société propose un bon filet de sécurité en cas de chômage, veille à ce que les conditions de travail garantissent un bon équilibre loisirs-travail, prévoit la possibilité de départ à un certain âge ou après un certain nombre d'années de carrière et prévoit donc des des possibilités de formation pour ses citoyens, nous pouvons aussi attendre de ces derniers qu'ils adoptent une attitude flexible vis-à-vis de leur employeur. La figure suivante l'illustre parfaitement (en néerlandais).

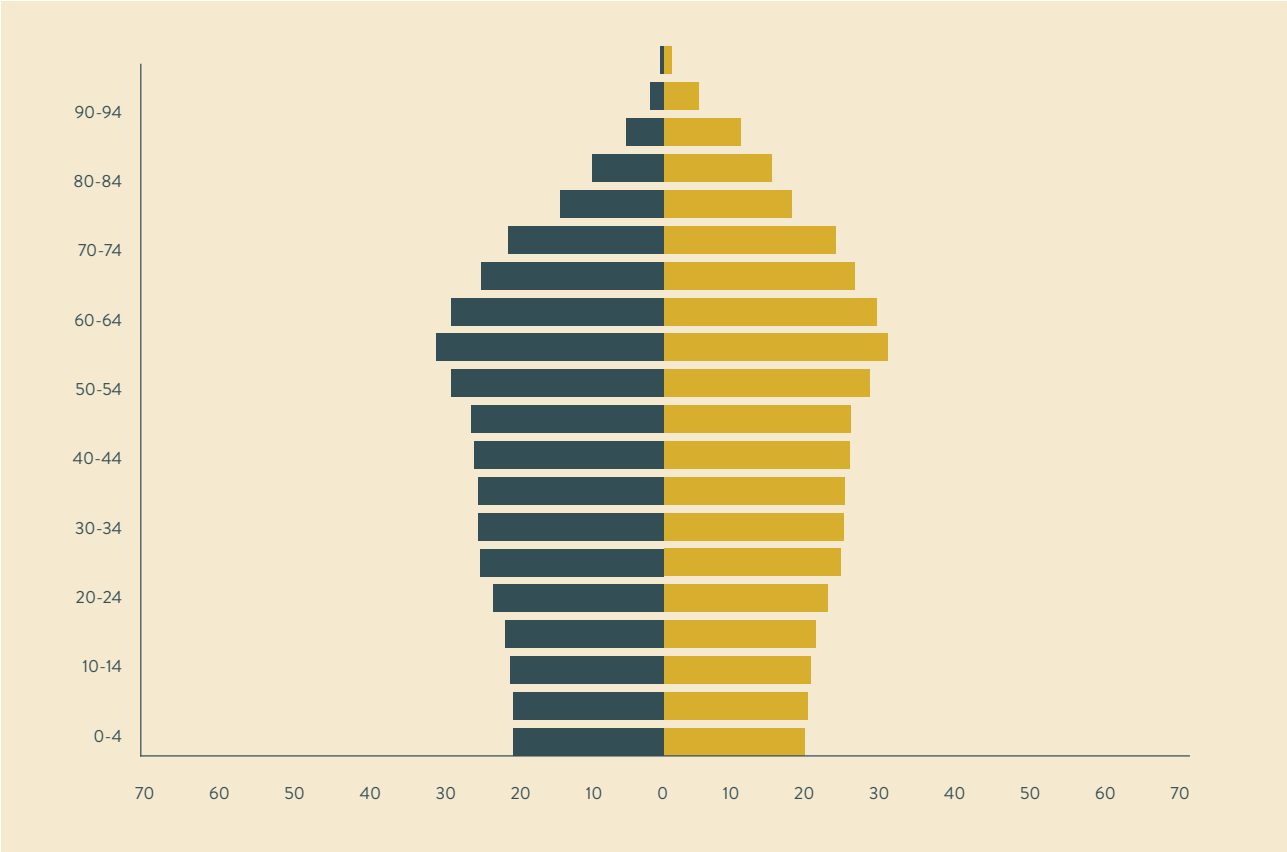
La formation (de recyclage) suivie par un individu dans ce modèle, peut également être de type universitaire. D'autant plus que le marché du travail a toujours besoin de plus de compétences hautement qualifiées (CEDEFOP, 2013). La plus-value en matière de rémunération pour l'adulte et la plus-value sociale en soi ont encore été démontrées récemment dans une étude suédoise[9] (Stenberg & Wahlberg, 2015).

Notre focalisation sur les adultes est en outre justifiée sur le plan démographique. La population devient non seulement plus âgée (en meilleure santé), mais la pyramide des âges s'inverse aussi. De la sorte, un groupe plus grand entre en ligne de compte pour l'enseignement supérieur.

PYRAMIDE DES ÂGES EN 1971



PYRAMIDE DES ÂGES EN 2020

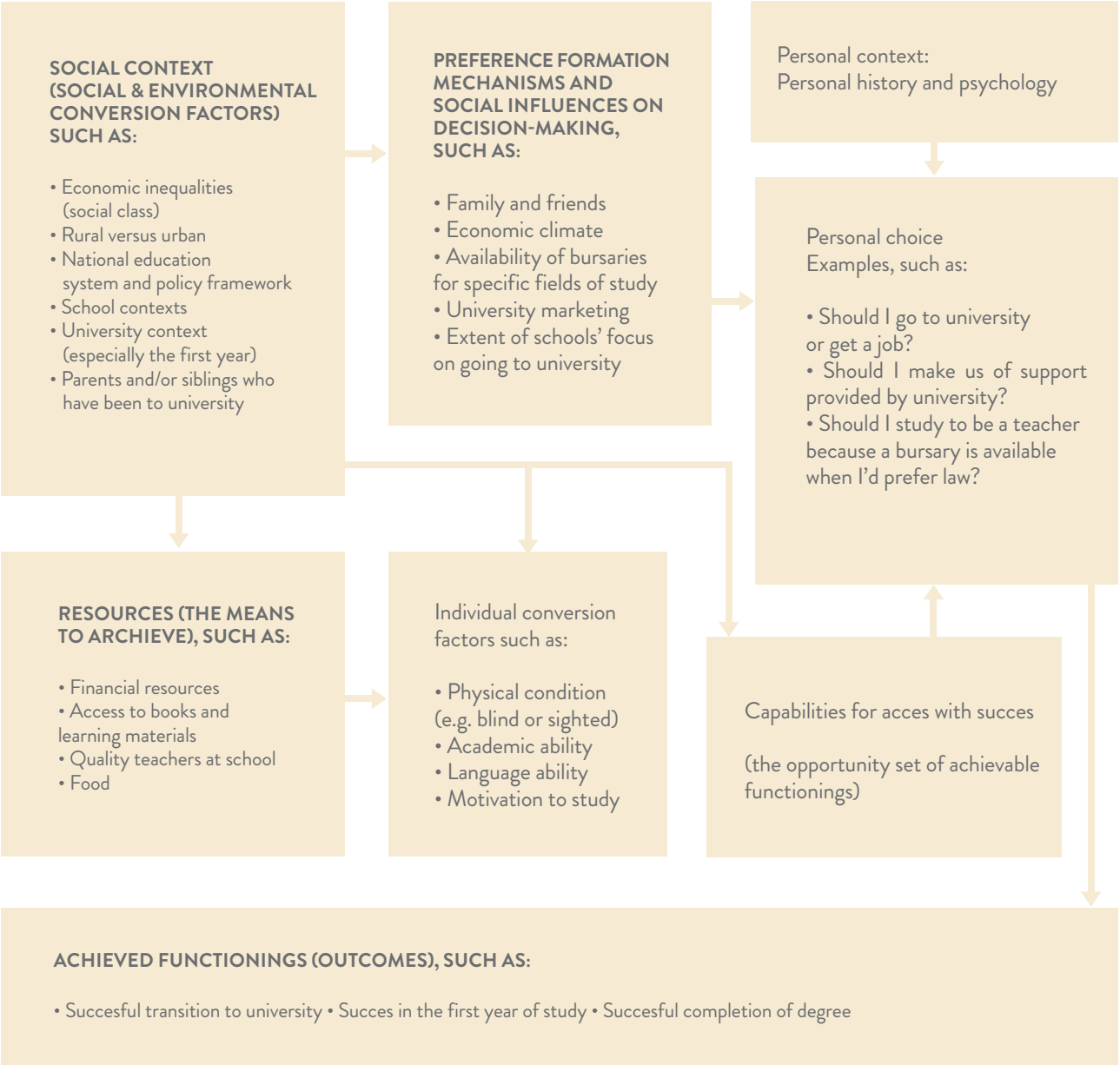


(Declercq, 2012)

CAPACITÉ

En outre, l'accent sur cet accès n'est pas inspiré par un fétichisme des diplômes ou une focalisation sur les quantités. Nous voulons plutôt veiller à ce que les individus aient la possibilité de choisir cette voie, sans contrainte aucune de prendre une direction donnée. L'approche en termes de capacité de l'économiste et prix Nobel indien Amartya Sen (1980) est un bon exemple d'un courant dans l'économie du bien-être qui ne se focalise pas tant sur les ressources (moyens) ou les outcomes (résultats) que sur les capacités (possibilités)[10] pour vérifier le bien-être personnel (subjectif) d'une personne. De plus, cette approche prête attention à des éléments comme le contexte social et personnel, et les capacités personnelles, qui sont un facteur ou non dans le choix d'un individu.

APPROCHE EN TERMES DE CAPACITÉ :



(Robeyns, 2005)

Si nous extrapolons cette vision à la situation d'adultes dans l'enseignement supérieur, nous ne devons donc pas uniquement nous focaliser sur l'offre ou sur les 'chiffres bruts' de participation — bien que nous fournirons bel et bien ces infos au lecteur. Nous nous concentrons dans la mesure du possible aussi sur d'autres ressources comme la situation socio-économique de la personne, la position de la société à cet égard et l'influence du parcours d'enseignement personnel de la personne sur sa décision de retourner ou non sur les bancs d'école.

Notre focalisation sur 'la possibilité' de se perfectionner peut donc être interprétée comme une focalisation sur l'aspect des droits plutôt que sur l'aspect des devoirs. Nous nous posons donc certainement des questions quant à une flexibilité trop poussée, qui rendrait obligatoire l'apprentissage tout au long de la vie, afin que le citoyen apporte une contribution suffisante.

Pour finir, nous voulons souligner que l'enseignement qualitatif accessible nous importe aussi. Si les diplômes sont un moyen de garantir cette qualité, ils doivent aussi être accessibles aux adultes.

MÉTHODE ET ORGANISATION

Pour l'établissement de ce rapport, outre une étude obligée de la littérature, nous nous sommes également basés sur des entretiens avec des experts, allant de collaborateurs des différents services aux étudiants à des personnes du département de l'enseignement et des académiciens qui s'occupent d'apprentissage tout au long de la vie et de numérisation. Ensuite, d'autres membres du Groupe du Vendredi ont vérifié cette note.

Étant donné que les auteurs ne sont pas de 'purs' experts en enseignement, nous n'utilisons pas toujours le jargon approprié – ce qui, espérons-le, profitera à l'accessibilité et à la lisibilité – et il est possible que nous ayons omis certains points d'améliorationessentiels. De plus, en raison de la meilleure accesibilité des données pour les auteurs, les auteurs se sont essentiellement focalisés sur la Communauté flamande. Nous ne pouvons donc pas non plus garantir que toutes les observations et propositions d'amélioration s'appliquent à la Communauté française, mais nous essayons dans la mesure du possible de prêter attention à cette communauté. En développant ce thème, nous espérons toutefois qu'une marge de manœuvre soit créée dans le débat public pour permettre aux experts de s'exprimer et de reformuler le rôle des universités.

Le rapport est structuré comme suit. En premier lieu, nous faisons le point sur l'apprentissage tout au long de la vie, avec un examen de l'offre et des mesures de soutien.
Nous envisageons ensuite l'avenir, avec des arguments en faveur de l'importance croissante de l'apprentissage tout au long de la vie. Nous plaidons aussi pour l'apprentissage numérique en ligne comme 'game changer' pédagogique dans la lutte en vue de toucher les groupes-cibles plus difficiles.

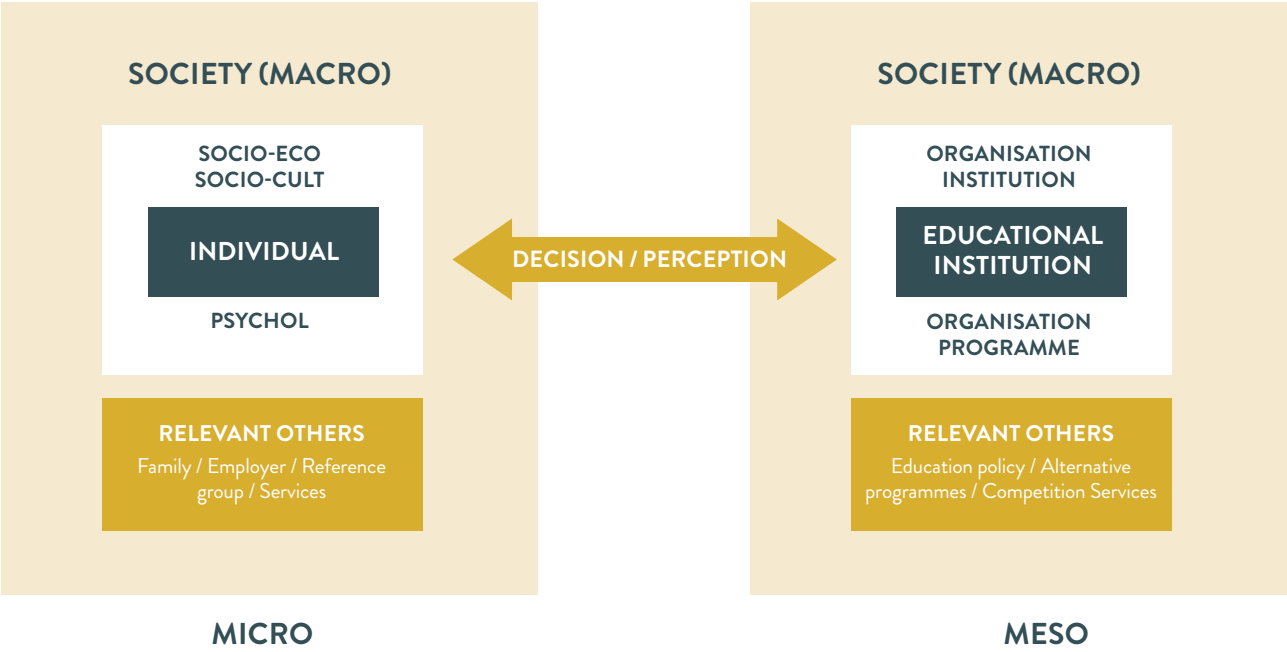
La thèse centrale est que dans une **société dématérialisée** globale où **la créativité, les relations et la personnalité** viennent au **premier plan, l'apprentissage tout au long de la vie** est une pure nécessité. **L'apprentissage (mixte)** en ligne est une **technologie de levier** prometteuse pour atteindre ce but, où l'accent de l'enseignement glisse vers les compétences non cognitives.

Nous devons toutefois encore franchir de nombreux obstacles politiques, technologiques et pédagogiques. Aussi, nous formulons dans la dernière partie de ce rapport des recommandations concrètes pour les universités et les décideurs politiques en vue de réaliser cet avenir.

2. L'INTERPRÉTATION ACTUELLE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE : LE POINT

Dans cette section d'encadrement, nous répondons à plusieurs questions fondamentales sur l'apprentissage tout au long de la vie. De quoi est composée l'offre spécifique ? Et comment les gens apprennent-ils qu'il existe encore une offre sur mesure à leur intention, après avoir quitté les bancs d'école depuis plusieurs années ? En d'autres termes : quels sont les canaux d'information ?

En toute logique, nous devrions en premier lieu vérifier à quel point exactement la demande d'études universitaires émanant d'adultes est grande. Il n'est toutefois pas possible de puiser ces informations dans les études existantes. Les études existantes ont notamment surtout interrogé des gens qui ont déjà fait usage de cette offre. À notre connaissance, aucune étude de marché n'a encore été réalisée à ce sujet. S'ajoute à cela que la nature de l'offre exerce une influence importante sur la demande. Ce point est joliment illustré dans le 'conceptual lifelong learning model' qui cadre avec l'approche en matière de capacité esquissée ci-dessus.



(Boeren et all. 2010)

Outre la forme de l'offre dans l'enseignement supérieur, que nous examinons ci-dessous, selon ce modèle, les expériences éventuellement vécues par les individus pendant leur scolarisation secondaire peuvent aussi jouer un rôle dans leur choix de s'inscrire à l'enseignement supérieur.

La formation des parents joue un grand rôle à cet égard. Les enfants de parents hautement qualifiés ont en Flandre une expérience bien meilleure de l'enseignement secondaire, ils fréquentent généralement de meilleures écoles secondaires (Nicaise, 2007) et ont six fois plus de chances d'entamer des études supérieures que les enfants de parents peu qualifiés (OCDE, 2014). Ce dernier groupe représente à peine six pour cent de la population totale d'étudiants dans l'enseignement supérieur (OCDE, 2014).

Le fait que la formation des parents et le capital social y afférent interviennent à un tel point dans ce contexte, a indubitablement trait à la forme de l'enseignement secondaire proprement dit. Il y a peu de temps encore, les enfants devaient déjà transmettre leur choix d'études[11] au premier degré, ce qui donnait une avance aux enfants de parents mieux informés. Lors de l'orientation, certains groupes socio-économiques

sont plus enclins à suivre cet avis. Les enfants se retrouvent en partie à cause de cela dans de 'mauvaises' orientations et tombent dans des orientations inférieures (le 'système de cascade'), de sorte que l'absentéisme scolaire se produit plus souvent et qu'ils se retrouvent plus rapidement sur une voie négative.[12]

D'autres exemples qui prouvent que la culture des écoles secondaires est surtout axée sur la classe moyenne (blanche) concernent la manière et le moment où les contacts avec les parents sont par exemple organisés et la manière dont le contenu du programme d'études prend forme (Agirdag, 2015). Nous voyons aussi que les enfants avec un contexte de migration reçoivent plus souvent une attestation C que les enfants avec les mêmes résultats d'études.

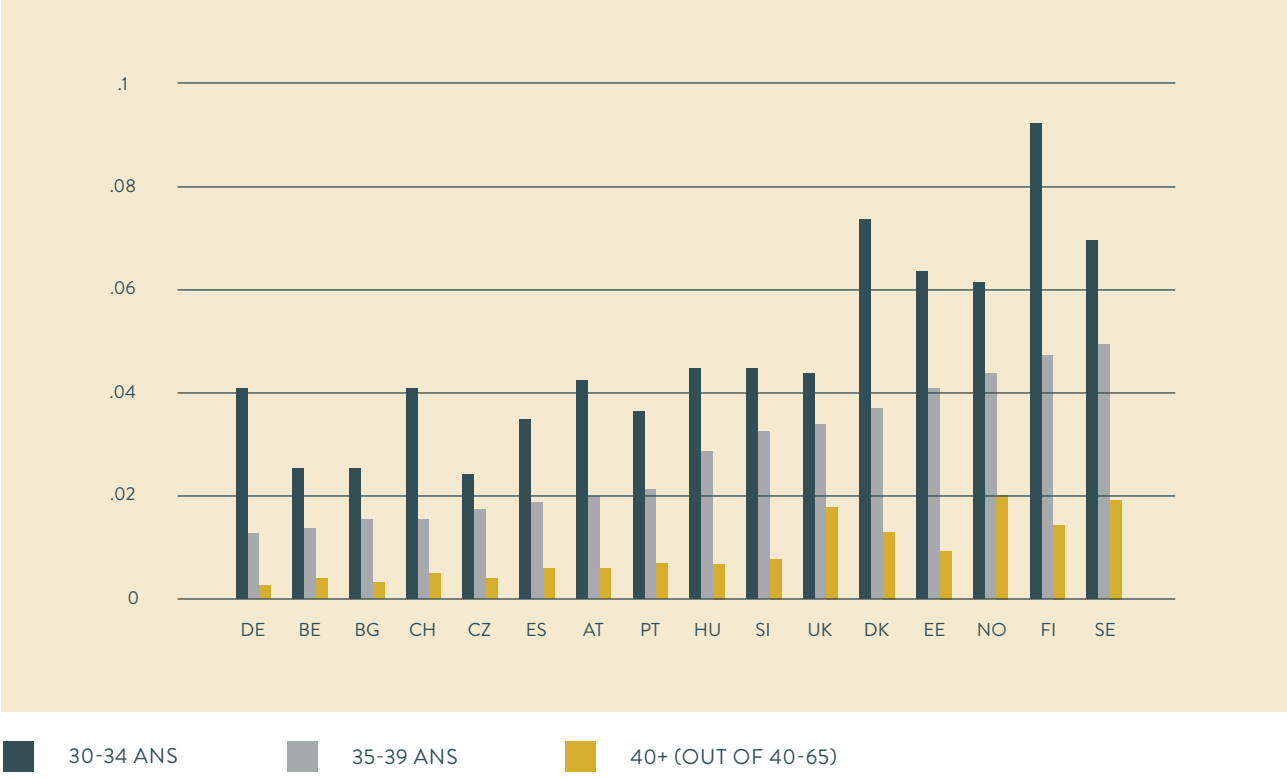
Le sexe des élèves joue aussi un rôle. Du fait que les enseignants de sexe féminin sont surreprésentés dans l'enseignement secondaire, les propriétés masculines sont moins appréciées. Les garçons recevront donc davantage de feed-back négatif que les filles pendant leur scolarisation secondaire (Consuegra, 2015).

Les conditions annexes après les études dans l'enseignement secondaire, comme un employeur souple et une garderie, peuvent (aussi) contribuer à leur tour à ce que la bande passante mentale[13] de l'individu permette de s'informer suffisamment sur l'offre appropriée.

Ce qui est socialement accepté – ce que les pairs en disent ou ont réalisé – peut aussi jouer un rôle dans la décision de s'inscrire ou non.

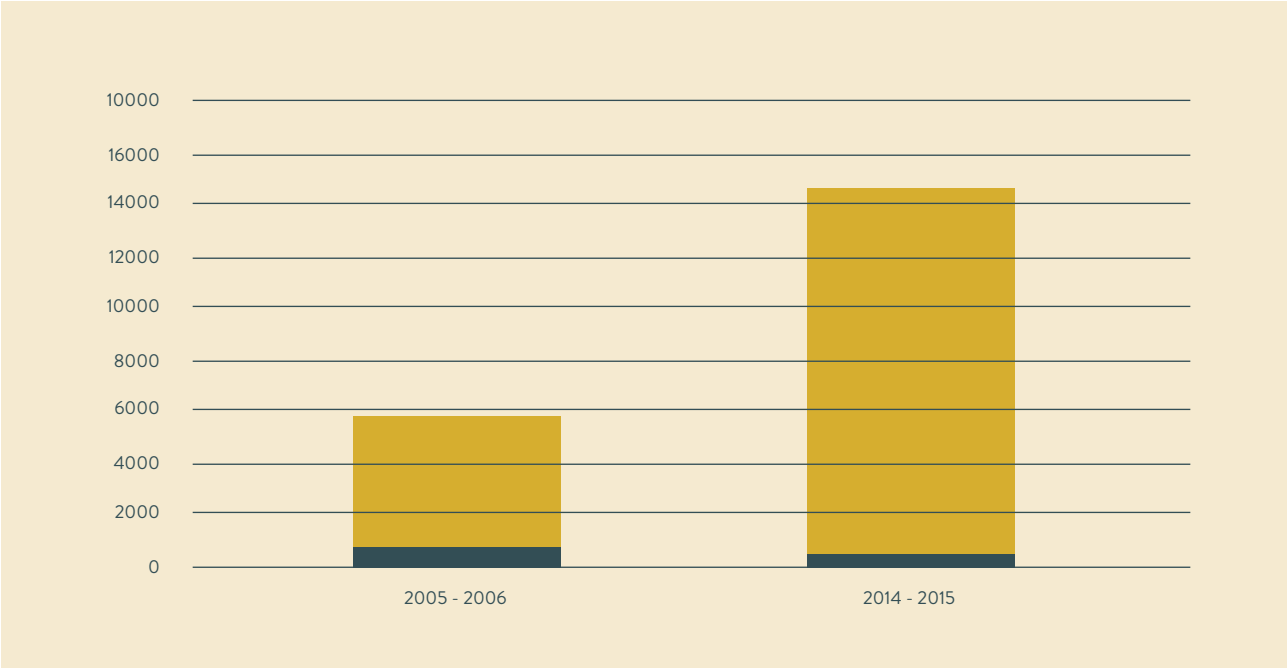
LA BELGIQUE AFFICHE UN MAUVAIS SCORE EN MATIÈRE DE PARTICIPATION

Nous ne pouvons donc pas donner une estimation correcte de la demande. Par contre, nous pouvons faire le point sur la participation actuelle. Si nous comparons la **participation relative des plus de 30 ans** à l'enseignement tertiaire en Belgique avec la situation dans d'autres États membres de l'Union européenne, nous observons que notre pays **fait partie des mauvais élèves** (Hallsten, 2011).



En Flandre, nous pouvons indiquer sur la base de la banque de données de l'enseignement supérieur que le nombre des plus de 30 ans qui étudient à l'université en tant qu'étudiants de première génération (qui n'ont pas encore obtenu de diplôme dans l'enseignement supérieur flamand) ne présente pas une ligne ascendante. Durant l'année académique 2005-2006, il s'agissait encore de 394 étudiants, et de 215 étudiants durant l'année académique 2014-2015.[14] Sur ces 215 étudiants, seuls 58 sont des étudiants salariés.

Chez les *étudiants qui ne sont pas de première génération* par contre, nous observons une explosion : de 5 491 durant l'année académique 2005-2006 à 14 631 durant l'année académique 2014-2015.[15] Dans ce dernier groupe, 91,98 pour cent ne sont pas des étudiants salariés.



NIET GENERATIESTUDENT GENERATIESTUDENT *(Département de l'Enseignement des Autorités flamandes, 2015)*

Sur les plus de 30 ans qui se sont inscrits à la dernière année académique en Flandre, 98,55 pour cent possèdent donc un diplôme de l'enseignement supérieur !

Cela cadre avec une étude PIAAC récente (Unité d'enseignement et de recherche Enseignement Ugent, 2013) qui indique qu'il y a un effet Mattheus dans l'apprentissage tout au long de la vie en général : qui est déjà hautement qualifié, suit encore plus de formations. Une constatation similaire a été faite dans un article de synthèse sur la participation croissante dans l'enseignement supérieur européen (Osborne, 2004) :

« … Cependant, plusieurs observateurs (Schuetze & Slowey, 2000 ; Murphy et al., 2002) ont signalé que l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur ne s'accompagnait pas nécessairement d'une amélioration à l'échelle du système de l'accès pour ces groupes dans la société qui n'ont pas participé historiquement. »

Il y a donc un nombre croissant d'étudiants, mais les personnes plus âgées qui n'ont pas de diplôme, ne participent pas plus qu'auparavant. Au contraire, même moins.

La participation plus faible des personnes peu qualifiées concorde aussi avec l'analyse de l'université par Bourdieu. Des penseurs comme Bourdieu étaient sceptiques quant à la possibilité de réaliser une véritable démocratisation de l'enseignement supérieur. À leurs yeux, l'élite opposera toujours des seuils pour veiller à ce que tout le monde ne puisse pas entrer dans leur cercle. Étant donné que l'université en est la porte d'accès par excellence, un afflux plus large semble donc certainement être un élément qui ne sera pas accepté facilement.

Hormis les chiffres, si nous voulons nous focaliser un instant sur les motifs des personnes qui reprennent les études en Flandre, nous devons nous baser sur une étude de 2006 (Cantillon & De Lathouwer, 2006). Il y est indiqué que ce sont surtout des motifs d'apprentissage intrinsèques qui jouent un rôle, et ensuite des motifs professionnels et financiers. Les deux derniers jouent cependant un rôle plus important pour les personnes sans diplôme tertiaire. Ce dernier groupe signale aussi que des problèmes financiers empêchent d'étudier. Pour l'ensemble du groupe, la combinaison études-enfants n'est pas évidente.

DIFFÉRENTES MESURES SONT POURTANT PRISES…

En un mot, la Belgique n'affiche pas de bons scores dans la participation relative d'anciens étudiants et les étudiants adultes sont essentiellement hautement qualifiés. Dans les paragraphes qui suivent, nous donnons un aperçu des initiatives spécifiques qui ont déjà été prises concernant l'apprentissage tout au long de la vie. Et il y en a un nombre considérable. Ainsi, nous allons examiner à la loupe les mesures suivantes dans les sous-paragraphes succincts ci-dessous :

1. TRAJETS ET PROGRAMMES SPÉCIFIQUES
2. COURS DU SOIR
3. CONTRATS DE CRÉDITS ET CAA
4. L'UNIVERSITÉ OUVERTE
5. 5. STIMULI FINANCIERS ET AUTRES
6. 'CAPACITY BUILDING' AUTOUR DE L'ALV

Nous verrons que **des obstacles possibles accompagnent chacun de ces différents aspects**.

Nous ne pouvons toutefois pas indiquer si nos universités obtiennent de meilleurs scores ou non que d'autres universités sur le plan de ces différentes initiatives. Les classements traditionnels comme le Shanghai Ranking ou le classement Times Higher Education ne tiennent pas compte des scores des universités en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Qui plus est, les universités qui y obtiennent souvent des scores élevés, ne le font pas en matière de responsabilité sociale (RSE) (Duke & Hinzen, 2015).

Il existe naturellement des initiatives qui permettent de faire des comparaisons, mais elles restent trop en retrait et attendent aussi une participation des universités, ce qui n'a pas toujours lieu. Il y a ainsi des indicateurs 'third mission'[16], qui, en plus d'une contribution à des objectifs sociaux et des transferts technologiques, ont aussi une catégorie 'continued education'. Dans cette catégorie, le sondage se fait sur la base de 8 domaines : de l'implantation institutionnelle de l'apprentissage tout au long de la vie à la mesure dans laquelle le programme d'études est adapté à cette forme d'apprentissage, et à quel point une université s'y prête.

TRAJETS ET PROGRAMMES SPÉCIFIQUES

Les universités belges, tout comme d'autres universités européennes, ont rendu leurs programmes plus flexibles au cours de la dernière décennie, suite à l'introduction du décret relatif à la flexibilisation et de la structure BA/MA. Cette possibilité d'obtenir un diplôme sur un mode flexible, peut aussi stimuler l'apprentissage tout au long de la vie selon des études internationales (Taylor, 2001). Sous cette impulsion, on a développé en Flandre plusieurs programmes et systèmes qui pourraient faciliter la reprise des études pour les adultes. En premier lieu, il y a des trajets pour les étudiants salariés.

Ils sont intéressants pour les personnes qui n'ont pas encore suivi d'enseignement supérieur parce qu'ils existent déjà au niveau bachelor et qu'ils garantissent au futur étudiant que la formation a été adaptée à certains égards. Plusieurs adaptations de l'enseignement qualitatives sont la condition pour que la formation soit agréée comme trajet professionnel. Il s'agit de l'heure ou de la forme de l'enseignement proposé, mais aussi de l'encadrement adapté, des examens et du matériel d'étude ou d'apprentissage dans les formations[17]. Les pouvoirs publics stimulent les universités à cet égard en prévoyant une participation aux frais pour la part d'étudiants salariés inscrits.

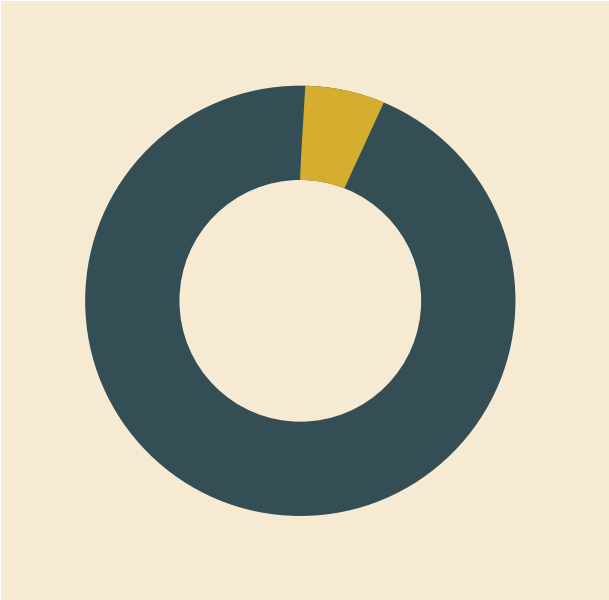
En outre, il existe aussi des programmes de transition. Ceux-ci offrent aux personnes qui possèdent déjà un bachelor professionnel la possibilité d'obtenir plus rapidement un master.

Les deux formes sont proposées dans toutes les universités flamandes. Les universités n'ont pas toutes une offre aussi importante de trajets pour étudiants salariés ou de programmes de transition, mais ceci est en phase avec l'offre régulière de toute université. Elles mettent aussi d'autres accents. L'Ugent a par exemple introduit récemment le statut d'étudiant-entrepreneur[18]. Cela doit non seulement stimuler les étudiants à entreprendre, mais peut aussi offrir une flexibilité accrue pour les entrepreneurs.

Il convient également de remarquer que seul **un nombre limité de ces programmes de transition et trajets professionnels** se retrouvent dans **les orientations STEM** (Science Technology Engeneering & Mathematics).

Sur les 28 ABA agréés comme trajets professionnels en 2013-2014, seuls deux[19] appartiennent au groupe STEM. Et ce alors que l'accent politique opère justement[20] – à tort ou à raison (voir ci-après) – un glissement vers ces orientations. Dans les programmes de transition, seuls 38 des 115 programmes proposés appartiennent au groupe STEM.

WERKTRAJECT ABA



SCHAKELPROGRAMMA'S

NIET-STEM STEM

(Onderwijskiezer, 2015)

Les répondants ont indiqué comme motif possible que des travaux pratiques sont nécessaires dans les orientations STEM afin d'assimiler convenablement la matière. La présence physique des étudiants est donc une condition sine qua non. De plus, ces orientations requièrent aussi beaucoup plus de travaux de groupe. Ils ont en outre signalé que de telles connaissances s'estompent vite, de sorte que les entrants indirects, qui ont quitté les bancs d'école depuis un certain temps, éprouvent plus de difficultés à reprendre le fil (scientifique). Il en découle une offre plus faible de bachelors [21]. Le fait qu'il n'y ait que 28 BA dans le trajet des étudiants salariés par rapport à 115 programmes de transition semble aussi être une indication qu'on attend des personnes qui reprennent leurs études qu'elles possèdent déjà un diplôme de l'enseignement supérieur.

COURS DU SOIR — Les cours du soir n'apparaissent pas souvent sous une forme flexible dans les programmes ci-dessus. [22]

Ceci est souvent dû au coût supplémentaire de l'infrastructure, à la nécessité pour des services (par exemple les bibliothèques) de rester ouverts plus longtemps et aux agendas surchargés des collaborateurs académiques. Pour ceux-ci, les cours du soir représentent une charge de travail supplémentaire parce qu'ils doivent donner le même cours deux fois. Ils doivent en outre combiner leurs tâches d'enseignement avec des missions de recherche et des services sociaux.

Un autre motif pour lequel les cours du soir posent problème selon un seul répondant, concerne la féminisation du corps enseignant[23]. Les femmes obtiennent plus de chances qu'autrefois dans le monde académique, mais elles continuent pourtant d'assumer les tâches familiales traditionnelles. Elles sont par conséquent moins flexibles que leurs collègues masculins, qui profitent encore de la répartition 'traditionnelle' des rôles. D'autres répondants ont trouvé que cet argument ne jouait absolument aucun rôle.

Quels que soient les motifs, le manque relatif de formations organisées plus tard peut être une occasion manquée. La population flamande est notamment aux prises avec une forte pression du temps (Glorieux, 2009) et les cours du soir peuvent contribuer à créer une marge de manœuvre dans les agendas chargés.

Il n'est en outre pas tenu compte des efforts des enseignants pour de tels cours du soir dans les critères de promotion éventuelle. Une étude a par ailleurs révélé que les enseignants ne disposent pas toujours des compétences adéquates pour donner des cours à des adultes. Ils ne trouvent pas un soutien suffisant à cet effet dans les centres de formation académiques pour le personnel enseignant (Boeren, 2012). En effet, ils bénéficient surtout d'une formation pédagogique mais ne disposent pas toujours des compétences andragogiques, qui ne sont pas assez mises en avant dans l'offre de ces centres. On indique aussi que les enseignants ont souvent quitté le terrain depuis trop longtemps pour bien gérer les aspects pratiques des étudiants salariés (Wahlgren, 2015).

Alors que les cours du soir ne sont pas monnaie courante en Flandre, il s'agit en Wallonie de la seule base sur laquelle les formations sont adaptées aux adultes. Il existe ainsi des orientations avec un « horaire décalé ». Dans ce système, les cours sont donnés à partir de 18 heures ou le samedi. Et aussi des orientations avec un « horaire aménagé » ou un « horaire adapté », où en plus d'être données plus tard ou pendant le week-end, les matières peuvent aussi être concentrées sur 1 journée. Les universités n'y sont cependant pas stimulées comme en Flandre, où elles reçoivent notamment une participation aux frais pour le nombre d'étudiants salariés inscrits qui suivent des trajets professionnels. Dans la Communauté française, on compte 6 formations de bachelor et 21 formations de master qui sont données d'une des deux manières, réparties entre différentes universités. 1 formation seulement fait partie des formations STEM (informatique).

CONTRATS DE CRÉDITS ET CAA — Outre les programmes et cours du soir précités, les intéressés peuvent aussi s'inscrire à un système qui leur offre la possibilité d'acquérir des crédits pour certaines matières. Ce en concluant un contrat de crédits avec l'université. Dans ce système, il est possible de faire usage du soutien régulier pour suivre une matière.

Il y a aussi le contrat d'examen. Dans ce système, on peut suivre des matières et obtenir des crédits, mais il n'est pas possible de faire usage du soutien régulier. Il est également possible d'obtenir des dispenses pour des compétences acquises ailleurs. Si elles ont été acquises au travail, il faut toujours déposer une demande par matière à cet effet auprès du professeur concerné.

À ce moment-là, le fait que ces compétences aient été agréées formellement ou non n'est pas encore important. Dans la structure de qualification flamande actuelle, le lien entre les qualifications professionnelles et les qualifications de l'enseignement ne connaît en effet qu'un développement limité. De plus, les qualifications professionnelles agréées jusqu'à présent ont presque toutes été développées jusqu'au niveau 5 maximum[24]. Donc pas au niveau des qualifications académiques.

Les personnes qui ont déjà entamé des études

supérieures à l'étranger, ont la possibilité de demander leur équivalence ou d'obtenir une dispense. La demande de telles dispenses va augmenter, surtout au vu de l'actuelle crise des réfugiés. La procédure actuelle d'équivalence est ressentie par nombre de personnes comme un processus très compliqué.

Le fonctionnement de NARIC, l'organisme public qui s'en occupe, est particulièrement critiqué[25]. En Flandre, il n'existe pas non plus de possibilités de faire vérifier ses connaissances et compétences dans une situation professionnelle. Ce qui est bel et bien déjà possible en Allemagne.

UNIVERSITÉ OUVERTE — Outre 'l'offre régulière des universités flamandes', il y a encore l'Université ouverte. Cette université néerlandaise collabore avec les universités flamandes et est spécialisée dans l'enseignement à distance. Sur chaque site Internet des universités flamandes, on trouve sous la rubrique 'apprentissage tout au long de la vie' un lien hypertexte vers cet organisme. Par contre, le droit d'inscription à cette université représente le double. Et il n'y a pas encore de reconnaissance pour l'orientation psychologie, l'orientation la plus suivie avec 40 pour cent des élèves. L'offre de masters et de bachelors n'est en outre pas aussi importante que celle des universités régulières. Ainsi, il est par exemple impossible de suivre une formation de sciences de l'ingénieur ou une autre formation STEM comme la chimie.

Étant donné que les personnes qui reprennent des études y forment un grand groupe, l'Université ouverte dispose d'une grande expertise pour encadrer ce groupe dans les études. Certains répondants des universités flamandes se demandent toutefois quelle est l'utilité de la collaboration avec cette université néerlandaise. Elles proposent en effet de plus en plus des orientations pouvant être suivies sur un mode flexible. Aussi, l'Université devient de plus en plus un concurrent plutôt qu'un allié qui comble leurs lacunes.

STIMULI FINANCIERS ET AUTRES — Les personnes qui veulent s'inscrire à une formation dans l'enseignement supérieur flamand, peuvent avoir recours à plusieurs mesures de soutien. Parmi celles-ci, trois sont principalement mises en avant à l'heure actuelle[26] : le Congé-éducation payé (CEP), le crédit-temps et les chèques-formation.

Expliquer chaque mesure en détail ici nous amènerait trop loin. Il est important de mentionner que ces mesures sont jugées d'un œil critique par nombre de personnes :

• Ainsi, la critique du système du congé-éducation payé, qui est accessible à tous dans le privé, concerne surtout le fait que les formations n'entrent pas toutes en ligne de compte. Les formations de transition qui ne sont pas données le soir, peuvent éventuellement rester sur la touche. Le système d'enregistrement est aussi très rigide : il fonctionne avec des listes de présence, de sorte que l'enseignement à distance n'est pas une option.

• Le système du crédit-temps doit faire face – tout comme le CEP d'ailleurs – au fait qu'il requiert l'accord de l'employeur. Un tour de table nous a appris que les travailleurs – à juste titre ou non – craignent souvent d'en informer leur employeur. Celui-ci pourrait notamment mal interpréter leurs ambitions de formation comme le désir de changer d'employeur. S'ajoute à cela que les périodes payées prévues sont limitées, alors 'qu'un étalement assez grand dans le temps' devrait être garanti pour les personnes qui travaillent afin qu'elles puissent terminer leurs études avec succès.

• En ce qui concerne le système des chèques-formation, la procédure de demande compliquée est souvent citée comme point critique. On doit notamment avancer la moitié du montant à demander pour les chèques-formation avant de pouvoir les utiliser. Pour encourager leur utilisation, un système 'd'opting-out' fonctionnerait beaucoup mieux. Du moins si l'objectif de cette mesure est qu'elle soit beaucoup utilisée, ce qui n'est pas le cas selon un certain nombre d'initiés.

Une critique peut également être formulée sur la tendance générale à **limiter ces mesures de soutien financier uniquement à des formations d'intégration sociale et professionnelle**. Ce certainement parce que la Flandre est l'une des rares régions à obtenir un bon score en matière d'apprentissage tout au long de la vie (Boeren & Nicaise, 2013).

Une évolution positive est qu'on souhaite adapter davantage les mesures de soutien aux groupes-cibles et les rendre plus catégorielles. Cela pourrait profiter à leur efficacité. (Sels, 2009)

L'augmentation du droit d'inscription[27] est regrettable selon de nombreux répondants mais, dans la pratique, elle ne semble pas former un seuil pour les entrants indirects. Les étudiants plus âgés actuels qui possèdent déjà un diplôme de l'enseignement supérieur, peuvent notamment puiser dans un budget plus important. Reste à savoir évidemment si c'est également le cas pour les personnes sans diplôme. À cause de l'augmentation du montant fixe, la prise de crédits est aussi moins attrayante.

Il convient de remarquer par ailleurs qu'aucune initiative n'a été prise concernant le seuil de la garderie[28] qui est récurrent dans la littérature.

'CAPACITY BUILDING' AUTOUR DE L'ALV

Les différentes universités essaient d'échanger entre elles des connaissances autour de ce thème. Selon les répondants, cela se fait toutefois de façon encore trop sporadique et ce thème n'a pas vraiment la priorité. Outre ces échanges internes, les universités flamandes essaient d'accroître leurs connaissances sur l'apprentissage tout au long de la vie en participant à des réseaux (spécialisés) comme l'European University Continuing Education Network (EUCEN). Conjointement avec d'autres universités, elles ont par exemple souscrit en 2008[29] à une charte au sein de l'Association européenne de l'université, s'engageant ainsi entre autres à ce qui suit :

Adapter les programmes d'études afin de garantir qu'ils soient conçus en vue d'élargir la participation et d'attirer les adultes qui reprennent les études. Des parcours d'apprentissage flexibles et transparents doivent être mis sur pied afin que tous les élèves aient accès aux études supérieures et puissent terminer celles-ci avec succès dans toutes leurs formes différentes.

Nous ne pouvons pas nier que la souscription à de telles chartes et un engagement dans de tels réseaux soient parfois de la poudre aux yeux. Mais cela augmente pourtant la responsabilité par rapport à ce thème. En outre, de tels organismes veillent au développement des connaissances, et sont souvent critiques vis-à-vis de leurs propres membres. [30]

MAIS CES INFORMATIONS NE SONT PAS TOUJOURS AUSSI BIEN DIFFUSÉES …

Les personnes qui veulent se replonger dans les livres ne savent toujours par où commencer. Des informations accessibles sont donc capitales. Les différentes universités ont déjà parcouru un long chemin à cet égard. On trouve non seulement sur chaque site Internet les formations pouvant être suivies dans le cadre d'un trajet distinct pour les étudiants salariés, mais aussi les orientations qui proposent des programmes de transition (cf. infra). De plus, la plupart des universités organisent des journées d'accueil spécifiques pour les étudiants qui font leur entrée plus tard. Une fois que les étudiants sont effectivement inscrits, ils peuvent aussi obtenir plus d'informations de la part des accompagnateurs d'étudiants, qui ont été engagés spécifiquement à leur intention (l'UA avec son centre West destiné aux étudiants salariés) ou des accompagnateurs de trajets d'études qui sont déjà présents dans les facultés pour les étudiants de jour ordinaires. Sur le plan numérique, ils peuvent aussi faire usage des différents intranets (Minerva, Toledo, Poincaré) que les universités utilisent déjà pour leurs étudiants réguliers.

Lors des entretiens avec les experts, ceux-ci ont toutefois indiqué qu'une partie très limitée du budget marketing total des universités est axée là-dessus.

On a également signalé que les informations ne sont pas toujours adaptées au groupe-cible. L'offre est surtout accessible pour les entrants réguliers – les personnes qui passent de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur – mais pas tellement pour le groupe qui a déjà quitté les bancs d'école depuis un certain temps. Et les informations ne sont pas du tout adaptées au groupe qui n'a encore jamais participé à l'enseignement supérieur. Les journées d'accueil spécifiques susmentionnées sont néanmoins un pas dans la bonne direction. L'Ugent propose aussi des trajets préliminaires aux nouveaux entrants plus âgés, qui ont une année pour perfectionner leur néerlandais et obtenir de l'aide pour effectuer le bon choix d'études.[31]

Outre les sites des différentes universités, il y a du côté flamand également des sites externes qui publient cette offre, comme onderwijskiezer.be, un site créé par l'organisation de coordination des CLN. En plus d'un aperçu détaillé des différents programmes, on y trouve aussi le rendement d'études par orientation. Toutefois, **le fait que le rendement des programmes de transition ne soit pas repris et qu'il n'y ait pas de subdivision pour les personnes qui reprennent leurs études**, est une occasion ratée. Cela favoriserait pourtant le niveau de réalité pour les personnes qui souhaitent se lancer dans des études[31].

3. L'AVENIR DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS UNE SOCIÉTÉ CRÉATIVE

Maintenant que nous connaissons la situation actuelle (contexte, offre, mesures de soutien et transmission d'informations), les deux sections suivantes sont tournées vers l'avenir. Nous abordons la manière dont les évolutions sociologiques et culturelles globales mettent la forme et l'organisation actuelles de l'enseignement sous haute pression. Ensuite, nous étudions plus en détail le rôle que l'apprentissage en ligne peut jouer à ce niveau. Nous argumenterons que l'apprentissage numérique/mixte ne doit pas être considéré comme une forme inférieure d'enseignement, mais peut précisément correspondre parfaitement aux besoins changeants de la société et de ses apprenants (tout au long de la vie). Cette technologie est un levier destiné à soutenir la révolution de l'enseignement annoncée depuis longtemps.

L'APPRENTISSAGE ET LES APPRENANTS ONT CHANGÉ

La culture médiatique globale dont le succès est grandissant depuis les années quatre-vingt a influencé dans une large mesure la génération actuelle d'élèves. Les étudiants d'aujourd'hui attendent des informations préparées, sur mesure, réparties en petits objets audiovisuels concrets et indépendants. L'arrivée d'Internet et de la technologie mobile n'a fait qu'accélérer cette évolution par la présence permanente et l'échange intensif de médias dans la vie des jeunes.

Tous ces éléments ont engendré un glissement culturel centré sur les opinions et les expériences, la collaboration, « faire partie de », l'expression individuelle, la créativité et le pragmatisme. Cet environnement offre un contraste criant avec la manière archaïque d'enseigner qui est restée inchangée pendant des centaines d'années et dans laquelle le modèle établi de transfert de connaissances et d'autorité absolue prime. Cet ensemble de conflits est parfois désigné par la « crise dans l'éducation » connue depuis longtemps (Tokoro & Steels, 2003).

Il va sans dire que cette évolution a également un impact sur le profil de l'étudiant. Ainsi, à dix-huit ans, les étudiants ne sont pas toujours prêts à effectuer un choix réfléchi en matière d'orientation (de Callataÿ, 2013). Alors qu'auparavant, une formation se terminait généralement après les études secondaires ou supérieures, les travailleurs sont de plus en plus confrontés à la nécessité de se perfectionner en permanence et de s'adapter à cette nouvelle réalité culturelle et technologique. Cela ne s'applique plus seulement aux cadres, mais aussi aux travailleurs de tous les statuts et ayant un bagage scolaire différent.

En outre, l'augmentation globale de la participation à l'enseignement supérieur engendrera dans les dix prochaines années l'arrivée de 100 millions d'étudiants supplémentaires, surtout en provenance des pays moins « riches ». Il est clair que l'enseignement ne peut pas répondre à cette demande de la manière classique actuelle. En effet, il faudrait à cet effet construire chaque semaine quatre (!) universités d'une capacité de 30 000 étudiants (Stamenka, Uvalić - Trumbić, 2010). Dans ce contexte, de nombreux espoirs sont placés dans un accès en ligne évolutif à l'éducation.

LE MOUVEMENT EN LIGNE : UNE MUTATION SOCIOLOGIQUE ET CULTURELLE

On n'insistera jamais assez sur la portée de l'Internet – en effet, l'interaction avec la société se déroule de plus en plus souvent par voie numérique. s'installe de plus en plus profondément et intégralement dans nos vies, ce qui se manifeste par exemple dans une notion telle que « l'identité

numérique ». En outre, la révolution numérique entraîne une dématérialisation de l'économie et du marché de l'emploi, dans laquelle les marchandises que nous consommons et la valeur ajoutée que nous produisons deviennent semi-virtuelles et dépendent donc moins d'un lieu déterminé => (Michalski, Miller & Stevens, 2000).

Cela se remarque déjà actuellement aux États-Unis, où un cinquième des habitants travaillent depuis leur domicile [Forbes]. Bien que le travail à domicile présente des inconvénients évidents s'il est mal encadré[32], les raisons évoquées par les travailleurs se révèlent suffisamment convaincantes : (a) gain de temps en évitant les trajets domicile-travail, (b) plus grande flexibilité, (c) meilleure productivité grâce à l'indépendance accrue et (d) économies. Il n'est pas déraisonnable de s'attendre à une évolution similaire dans la manière dont les citoyens et les institutions abordent l'éducation.

Les nouvelles technologies (Internet, la technologie mobile et les médias sociaux) **ne peuvent donc pas être considérées comme purement techniques, mais comme un acteur sociologique important, un puissant moteur qui modifie fondamentalement la nature, l'accès et la diffusion des connaissances.** L'histoire de l'imprimerie nous apprend qu'un changement dans la distribution des connaissances exerce une influence non négligeable sur la société et peut entraîner une nouvelle émancipation du citoyen. Ce qui est unique à la situation actuelle, c'est non seulement la facilité et la rapidité du transfert, mais aussi le fait que chacun devient consommateur et producteur de connaissance.

Du côté des employeurs également, l'enseignement est mis sous pression : la plus-value de la connaissance diminue et doit faire face à l'importance croissante des compétences non cognitives. Créativité, esprit critique, faculté de résoudre les problèmes et leadership au travail sont essentiels dans une société innovante => (Peters, Marginson & Murphy, 2009). La spécialisation poussée d'une part et la multidisciplinarité d'autre part exercent également une pression supplémentaire sur l'organisation traditionnelle de l'enseignement, en silo et orientée connaissance. Étant donné que les emplois répétitifs disparaissent peu à peu, « qui vous êtes » gagne donc en importance : votre personnalité, votre opinion, tout ce qui vous rend unique. On assiste donc pour ainsi dire à un glissement du travailleur du savoir, qui peut effectuer des tâches intellectuelles, vers le travailleur relationnel (Colvin, 2015).

Certains affirment même que l'accent sur les compétences non cognitives doit dépasser l'accent sur l'enseignement STEM (Science, Technology, Engineering & Maths). Ils argumentent que l'innovation indispensable à la croissance d'une économie provient précisément de la créativité (Phelps, 2014). Se demander pourquoi vous devez faire quelque chose est donc plus utile que comment vous devez faire quelque chose. En outre, ces compétences sont également moins sensibles à la robotisation que les compétences STEM (Frey, Osborne 2013 ; Kaplan, 2015). D'autres indiquent à leur tour que les compétences STEM – et surtout la culture numérique y afférente – sont indispensables à l'innovation, mais que la rémunération supplémentaire reviendra aux collaborateurs qui combinent l'aspect relationnel et l'aspect STEM.

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (COURS EN LIGNE OUVERTS ET MASSIFS)

L'une des évolutions qui ont fait grand bruit au cours des dernières années sont les MOOC, ou Massive Open Online Courses : des formations/leçons en ligne qui sont proposées gratuitement notamment par les universités. Dans le débat mondial à ce propos, il n'était pas rare que l'on annonce la « fin des universités », en prévoyant que la technologie de l'information changerait l'enseignement de manière aussi radicale que la presse et les médias, le monde de la publicité, la vente de livres et de musique ou le secteur des voyages. Bien que le « battage médiatique » soit un peu retombé entre-temps et qu'aucune des prévisions ne se soit réalisée, les MOOC continuent à gagner du terrain.

Au vu de la numérisation de la société, cette forme d'apprentissage a certainement gagné en importance et en « partisans ». Ainsi, le VLIR a encore rédigé une note à ce propos[8] et l'Académie royale flamande de Belgique des sciences et des arts a récemment publié une prise de position à ce sujet.[9] En dépit de ce large intérêt et des plus de 1 500 MOOC développés en Europe (33 en Belgique) [Open Education Scoreboard], le temps ne semble pas encore mûr

pour une vision claire ou une politique coordonnée.

D'un point de vue purement pédagogique ou technologique, les MOOC ne constituent pas pour l'instant une amélioration, mais plutôt un pas en arrière. Ils n'utilisent pas la technologie Web la plus récente, ni les nombreuses notions de pédagogie connues depuis des décennies et issues des Universités ouvertes, de l'enseignement à distance, de la psychologie cognitive, des écoles Montessori, Freinet et d'autres types d'enseignement.

La faible qualité des formations proposées (pas tellement du point de vue du contenu, mais sur le plan pédagogique) et le manque de soutien didactique et d'encadrement des étudiants sont dès lors souvent cités comme principaux trouble-fêtes. C'est surtout l'offre à grande échelle d'expériences d'apprentissage réussies sans soutien à fort coefficient de travail qui est considérée comme le défi capital des MOOC. Laurillard conclut : « education is not a mass customer industry: it is a personal client industry ». (Laurillard)

Néanmoins, ces cours en ligne – en dépit du retard technologique et pédagogique – attirent de nombreuses personnes intéressées et commencent à donner une forme nouvelle à certains segments d'enseignement (par exemple, corporate learning). Cela semble suggérer que la demande de nouvelles formes d'enseignement pour l'apprentissage tout au long de la vie est effectivement grande.

Il est toutefois trop facile de considérer les MOOC comme le Graal ultime. Les autorités et les universités ont dès lors pour responsabilité commune de tenir à l'œil la qualité et l'égalité d'accès :

"The hard problem isn't democratizing access to education. It's democratizing access to the perceived benefits of education. That's a crucial difference. The first is only valuable as a way of getting at the second." Mike Caulfield, Washington State University

En ce qui concerne le retard pédagogique, l'augmentation de cours en ligne et d'informations relatives à la création fructueuse d'expériences d'apprentissage en ligne constitue dans ce contexte une évolution intéressante. En dépit des nombreuses années d'expérience dans bon nombre d'établissements, un débat global semble seulement voir le jour actuellement à propos de la manière dont l'enseignement à distance en ligne peut être rendu plus efficace sur le plan pédagogique et du rôle que les établissements traditionnels, les autorités et le secteur privé peuvent jouer à ce propos. Voilà déjà un mérite des MOOC.

L'ACCRÉDITATION EST ÉGALEMENT MISE SOUS PRESSION…

En raison de l'inquiétude relative à la qualité et aux difficultés pratiques de faire passer des tests fiables en ligne, l'accréditation par les universités est actuellement le principal mécanisme permettant de protéger la qualité. Il s'agit pour ainsi dire du business model actuel des universités.

Voilà pourquoi la « valeur ajoutée » des MOOC reste actuellement limitée. Il est toutefois important de comprendre qu'il ne s'agit pas d'une donnée « absolue » : l'accréditation est un moyen de protéger la qualité, et pas un but en soi.

Ce qui compte réellement, c'est la confiance de la société (dont les employeurs) dans le processus d'apprentissage de l'étudiant. Bien que les diplômes soient une exigence de base courante pour la plupart des emplois, il apparaît en réalité qu'ils ne sont pas suffisants et ils sont donc également mis sous pression :

- les employeurs effectuent un vaste screening en cas de recrutements (un travailleur est-il apte à collaborer, comment aborde-t-il un défi concret tel qu'une mission de programmation ?) ;
- les expériences antérieures sont très importantes (la personne a-t-elle travaillé auparavant dans une entreprise respectée, en quoi consiste le portefeuille d'un designer) ;
- les certificats d'associations professionnelles spécialisées comptent tout autant.

Il n'est dès lors pas étonnant que de nombreux employeurs soient intéressés par les MOOC « malgré » les préoccupations concernant la qualité. Ainsi, on remarque par exemple un grand intérêt dans les entreprises pour l'utilisation des MOOC et de la technologie y afférente dans le cadre des formations professionnelles. Enfin, une grande part de l'apprentissage se déroule dans un contexte informel ou non officiel en dehors de l'université et les compétences souhaitées ne se limitent pas à des caractéristiques purement cognitives.

4. L'APPRENTISSAGE EN LIGNE, LEVIER TECHNOLOGIQUE POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

L'APPRENTISSAGE EN LIGNE EST ACCESSIBLE

Bien que les MOOC actuels soient plus populaires parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, cette tendance semble changer peu à peu. Il n'y a aucune raison de supposer que les futurs jeunes étudiants – totalement à l'aise avec la technologie moderne – ne profiteraient pas de cette opportunité. Surtout dans les pays où l'accès à l'enseignement traditionnel de haute qualité est limité, cette forme d'apprentissage offre un potentiel énorme. Cela s'applique également aux groupes qui ne peuvent pas utiliser l'enseignement à distance actuellement. Dans ce cas, il est très important de prêter une attention suffisante à la suppression des « seuils du numérique » (surtout parmi les personnes plus âgées), qui entravent l'accès aux cours en ligne en principe largement accessibles.

Mis à part cette barrière numérique, l'enseignement à distance en ligne offre un potentiel intéressant pour les gens qui ne se reconnaissent pas dans la manière traditionnelle d'enseigner, comme les apprenants tout au long de la vie et la nouvelle génération de jeunes. Les obstacles (seuils) actuellement rencontrés par les non-participants à l'apprentissage tout au long de la vie (Boeren & Nicaise, 2010) sont :

(a) *seuils situationnels (manque de temps, pas combinable avec la vie de famille)*
(b) *seuils institutionnels (mauvaise accessibilité, frais d'inscription trop élevés)*
(c) *seuils dispositionnels (manque de confiance en soi/incertitudes psychologiques)*

L'enseignement à distance en ligne semble remédier à ces seuils dans une large mesure. Une étude démontre que la grande flexibilité et l'indépendance en matière d'emploi du temps et d'espace sont considérées comme les principaux atouts. Voilà pourquoi cet enseignement convient particulièrement aux étudiants adultes qui, en raison de leur situation (travail/famille), ne peuvent pas prendre part à l'enseignement de jour. Il est donc important de mettre la réserve vis-à-vis de la qualité didactique des solutions en ligne en balance avec l'élimination des seuils susmentionnés. Cela doit rendre l'apprentissage tout au long de la vie plus accessible.

L'amélioration des conditions pour les groupes qui n'ont pas encore suivi de formation supérieure offre bien entendu aussi des avantages pour le groupe des apprenants en continu qui se tournent déjà vers l'offre actuellement. Pensons par exemple aux enseignants (pour un perfectionnement dans leur domaine), aux parents (pour aider leurs enfants), aux citoyens engagés (qui cherchent l'enrichissement personnel) et aux travailleurs (dans le cadre de leur développement professionnel).

APPRENTISSAGE MIXTE ET COMPÉTENCES NON COGNITIVES VONT DE PAIR

L'accès omniprésent à la connaissance via l'Internet a entraîné une baisse sensible de sa valeur ajoutée. En outre, la robotique et l'intelligence artificielle font en sorte que de plus en plus de tâches sont effectuées par des machines et les technologies mobiles constituent une extension du « moi » (Rubens, 2014).

Comme déjà indiqué à plusieurs reprises, une conséquence est que nous évoluons d'une « société de connaissance » vers une société « relationnelle » dans laquelle les relations, la collaboration, la créativité, le caractère et les attitudes personnels sont au centre des préoccupations (le tout est résumé sous le dénominateur « compétences non cognitives »).

Cette évolution met dès lors la forme actuelle d'enseignement, qui ne prête guère ou pas attention à l'individu, sous pression. Néanmoins, cela contient un potentiel considérable d'enseignement à distance en ligne. Dès 1972, Michael G. Moore voyait qu'un rôle important pouvait être attribué à l'enseignement à distance dans le contexte de la « libération » de l'étudiant indépendant, qui effectue son propre parcours en toute autonomie. De plus en plus souvent, les citoyens se trouvent effectivement dans une situation où ils sont eux-mêmes responsables de leur trajet d'apprentissage (Moore, 1972). Dans cette vision, l'enseignement (au sens le plus large) est considéré comme l'élément central dans le développement personnel de chaque citoyen dans la société créative, dans la formation de ce « moi unique ».

L'indépendance offerte par les cours en ligne ne constitue donc pas un seuil, mais précisément une situation souhaitée pour l'apprenant autonome, indépendant. Le fait que la présence de – et l'interaction avec – la technologie numérique devienne une donnée naturelle nous amène à conclure que l'apprentissage en ligne est un levier technologique pour l'apprentissage tout au long de la vie. La propagation peu coûteuse et l'omniprésence d'Internet peuvent accélérer les cours en ligne, lorsque la pédagogie sera devenue adulte. L'essentiel est toutefois que dans le monde réel, l'environnement scolaire, la promotion des compétences non cognitives reçoive le soutien nécessaire.

IL EXISTE UN FOSSÉ PÉDAGOGIQUE

DANS LES COURS EN LIGNE …

L'enseignement est une donnée complexe comprenant de nombreux acteurs et de nombreuses facettes, où le rôle de la technologie alimente toujours la controverse. Les critiques citent dès lors la faible part d'étudiants qui terminent avec réussite les MOOC comme preuve de l'échec de ces derniers. Ce constat est toutefois un symptôme qui illustre la difficulté de repenser la pédagogie en fonction de l'apprenant en continu dans un contexte en ligne. Ainsi, les participants ne sont pas nécessairement intéressés de terminer un cursus complet, mais veulent plutôt glaner ce qui est important pour eux (les « samplers »). Le pourcentage est en outre un mauvais critère pour savoir combien de participants ont effectivement suivi l'apprentissage.

Cependant, nous ne pouvons pas nier que la qualité pédagogique des cours en ligne est généralement inférieure au niveau exigé et n'est pas adaptée à l'environnement en ligne et à distance[33]

(1) on donne cours comme avant, mais à l'aide de la nouvelle technologie,
(2) on fait des choses qui n'étaient pas possibles auparavant et
(3) la manière de donner cours proprement dite est transformée.

En dépit de décennies de recherche et d'expérience dans l'enseignement à distance et l'apprentissage en ligne, les MOOC utilisent des formes primitives de pédagogie et de didactique. Ils se trouvent donc dans la phase un. Comme l'exprime de manière saisissante PL Sloep : « substitution is a poor form of design » (Sloep 2014).

Par ailleurs, l'arrivée de l'apprentissage en ligne engendre de nouvelles possibilités dans le domaine de la « formalisation de l'apprentissage » et de la pédagogie reposant sur des faits. Le large éventail d'étudiants et les possibilités multiples d'interaction avec la plateforme (qui intervient dans tous les actes didactiques) permettent en effet d'effectuer une enquête rigoureuse et quantifiable. Cette évolution est déjà visible avec l'arrivée de nouveaux champs scientifiques et conférences correspondantes telles que : Education Data Mining (EDM) et learning analytics.

… ET DANS LES UNIVERSITÉS –

L'honnêteté nous oblige à examiner également en détail l'enseignement dans les universités. En dépit de l'évolution considérable de la société, la manière d'enseigner est globalement restée dans une large mesure inchangée au cours des deux cent dernières années. Dans l'enseignement, l'accent est principalement mis

sur le transfert de connaissances et les compétences cognitives, le véritable apprentissage étant en grande partie chassé à l'extérieur des leçons. Il est évident que ce genre d'apprentissage ne fonctionne que chez les étudiants fortement motivés qui possèdent les bases et les compétences non cognitives nécessaires. Et là où le bât blesse, c'est précisément chez les apprenants tout au long de la vie qui n'ont jamais suivi une formation universitaire.

La situation actuelle est remarquable parce que de nombreuses stratégies et méthodologies efficaces d'enseignement ont déjà prouvé leur utilité (par exemple, Montessori, Freinet, Erikson, Piaget…), non seulement pour les enfants, mais aussi dans le contexte spécifique d'« apprentissage à distance ». Ce qui est encore plus absurde, c'est que la plupart des universités ont une faculté ou un département pédagogie et des services de soutien visant à améliorer la qualité de l'enseignement. Dans la plupart des universités, les enseignants sont en outre seulement obligés de suivre un parcours de « professionnalisation de l'enseignement ». Il est dès lors frappant que la qualité pédagogique soit souvent citée comme point faible des MOOC actuels par… les universitaires.

5. RECOMMANDATIONS

RECOMMANDATION #1: TECHNOLOGIE ET PÉDAGOGIE EN SYMBIOSE

Cette section regroupe nos quatre recommandations. Nous avons tenu compte des développements en cours ainsi que de ce qui semblait erronément obsolète. Sur le plan des bénéfices à court terme, la majorité des recommandations formulées il y a près de dix ans dans le rapport de Cantillon et De Lathauwer restent tout à fait valables. Nous en avons rappelé certaines ci-dessous et en avons également formulé de nouvelles.

LA TECHNOLOGIE EN TANT QUE PILIER STRATÉGIQUE DU TRAVAIL SOCIOÉDUCATIF — Comprendre le fonctionnement d'une technologie ne signifie pas pour autant la maîtriser en tant qu'outil pédagogique. On considère trop souvent la technologie et le travail socioéducatif comme des domaines distincts, avec des cours en ligne conçus sans les connaissances pédagogiques requises. Malgré quelques expériences marginales, la réalité technologique est considérée dans une mesure insuffisante comme un pilier stratégique dans les visions pédagogiques et ses possibilités sont insuffisamment exploitées (Laurillard, 2010). C'est regrettable, car les deux spécialités ont beaucoup à apprendre l'une de l'autre. Par conséquent, l'intégration de la technologie dans la vision pédagogique constitue notre première recommandation. Nous n'entendons pas ici la technologie au sens strict du terme, mais la nouvelle réalité socionumérique, y compris l'apprentissage à distance (tant pour les étudiants traditionnels que pour les apprenants tout au long de la vie), comme décrit ci-dessus.

Cette vision doit aller plus loin que la simple volonté de « faire la même chose avec une nouvelle technologie[34] ». Elle doit être traduite en un véritable modèle d'apprentissage hybride (« blended learning ») où les leçons sont organisées de manière fondamentalement différente et où la pédagogie interagit de façon optimale avec la technologie. Aujourd'hui, ce n'est pas le cas ou alors dans un cadre qui manque de formalisme.

Il est important que le rectorat soutienne cette vision et dégage suffisamment de temps et de fonds pour convertir progressivement les cours, développer des analyses pertinentes de l'apprentissage, stimuler le réemploi grâce à une politique en faveur des ressources éducatives libres (REL), etc.

UN NOUVEAU RÔLE POUR LES PROFESSEURS : LE COACHING — C'est pourquoi les professeurs vont devoir sacrifier une partie de l'autonomie dont ils jouissent aujourd'hui dans le cadre de leurs cours au profit d'une pédagogie numérique mûrement réfléchie. En pratique, cette transition peut paraître complexe - souvenez-vous du tollé qu'avait suscité l'introduction du test d'anglais obligatoire. En outre, le développement de cours en ligne est le fruit d'un effort conjoint mené par une équipe multidisciplinaire.

Nous devons donc être plus attentifs à la formation et à l'accompagnement du personnel enseignant dont le rôle change radicalement. Ce changement ne se limite pas à un nouveau type d'interaction avec les étudiants (en ligne) ou à la nature du support pédagogique (numérique). La séparation stricte entre l'étudiant et le professeur disparaît (notamment en raison de l'apprentissage collaboratif) : les étudiants ne sont plus des êtres passifs et uniformes restituant simplement des connaissances, mais des individus uniques possédant leurs propres caractères et attitudes. Par conséquent, le rôle des enseignants passe progressivement de professeur à coach.leerkracht verandert dus van docent naar coach.

Nous ne pouvons entrer ici dans le détail tellement le sujet est vaste. Heureusement, de nombreuses expériences et études ont été menées à ce propos avec entre autres le travail de Garrison (Garrison & Vaughan, 2008) qui place l'enseignement dans un contexte de « communautés d'enquête » que partagent des enseignants et étudiants et où l'apprentissage s'opère par le biais d'une interaction d'activités sociales, cognitives et d'enseignement.

Le but ultime consiste à se servir de la technologie comme levier pour répondre aux nouveaux besoins de la société (entre autres les apprenants tout au long de la vie). À cet effet, le rôle de l'enseignement et des enseignants doit passer d'un simple transfert de connaissances à l'accompagnement des étudiants et la promotion des compétences non cognitives.

À court terme, il se peut également que des optimisations andragogiques soient nécessaires. Étant donné que les individus titulaires d'un « simple » diplôme du secondaire sont nettement sous-représentés dans les statistiques, nous devons par exemple examiner comment réduire le caractère excluant d'éventuelles différences culturelles. Pour ce faire, l'échange avec des acteurs maîtrisant davantage cette problématique, par exemple les centres d'éducation pour adultes et les centres d'éducation élémentaire, peut certainement apporter sa pierre à l'édifice.

RECOMMANDATION #2:
APPROCHER ET SENSIBILISER LES PLUS ÂGÉS ET AUTRES GROUPES ATYPIQUES

FINANCEMENT — En plus d'assouplir les critères d'accès à un certain nombre de mesures, nous devons éventuellement envisager de limiter le nombre de formations. Étant donné la participation relativement faible de personnes sans diplôme de l'enseignement supérieur, il pourrait s'avérer légitime de repenser la classification de certaines mesures financières. La durée de l'aide devrait aussi davantage correspondre à la durée de la formation suivie. Lorsque le système sera revu dans le cadre de la sixième réforme de l'État, il faudra veiller à ce que les nouvelles formes de financement soient « technology-proof ».

Les employeurs ont également un rôle à jouer à cet égard. Ils pourraient par exemple proposer des « trajets d'évolution » en tant qu'avantages extralégaux plutôt que des voitures de société. Les autorités pourraient également soutenir cette initiative par des incitants fiscaux.

L'augmentation du montant fixe que doivent payer les étudiants lors de leur inscription peut également diminuer l'attrait du système de crédits dans le chef des plus âgés. Il faudra tenir compte de cet effet lors de l'évaluation du nouveau montant.

COLLABORATION AVEC LA SOCIÉTÉ CIVILE ET D'AUTRES ACTEURS — Pour renforcer la présence de groupes atypiques dans les universités, il est envisageable de collaborer davantage avec des organisations proches de la population : bibliothèques, centres de formation, initiatives en faveur de l'emploi, formations au sein des pouvoirs publics, formations professionnelles, coaching... Les universités doivent abandonner leur rôle linéaire « apprentissage-travail » au profit d'un modèle de fidélisation prenant pour point départ l'apprentissage tout au long de la vie. L'apprentissage en ligne s'inscrit parfaitement dans cette

optique. La collaboration récente entre Coursera (un fournisseur de MOOC), la VDAB et Syntra[35] constitue une étape dans cette direction. Cette collaboration n'inclut malheureusement aucune université.

PROGRAMMES SPÉCIFIQUES PLUS ACCESSIBLES ET PLUS DIVERSIFIÉS — En Flandre, les diverses orientations qu'offrent les cours du soir sont géographiquement trop concentrées. Il faut impérativement chercher à mieux les répartir. En toute logique, l'apprentissage numérique répond à ce besoin puisque les étudiants ont moins de contraintes en termes de mobilité.

Bien que les parcours en alternance connaissent un succès limité, ils doivent offrir davantage d'orientations de type bachelor, car celles-ci offrent une garantie qualitative sur le plan de la flexibilité. Surtout lorsqu'on pense à la présence limitée de personnes sans diplôme.

La collaboration avec l'Université Ouverte doit également être revue : elle est considérée de plus en plus comme une concurrente des universités traditionnelles et sa principale orientation (psychologie) n'est pas reconnue.

En outre, on n'est pas non plus en mesure de vérifier si les leçons ne peuvent plus avoir lieu sur le lieu de travail. S'inspirer du Master en Alternance qu'offrent déjà plusieurs hautes écoles wallonnes constitue une éventualité.

Comme décrit ci-dessus, il convient de renforcer les procédures visant à reconnaître les compétences acquises ailleurs, que ce soit sur le marché belge du travail ou dans les milieux académiques étrangers. La mise en place de garderies pour les étudiants avec enfants ainsi que d'autres conditions connexes peuvent permettre de répondre à de nouveaux besoins. Des améliorations sont également possibles au niveau du partage des connaissances et de la formation autour de ce thème. Cela peut par exemple se traduire par une réorganisation de la thématique au sein de l'université et éventuellement par la mise en place d'une structure de concertation en Flandre, par exemple dans le giron d'organes existants. Dans ce cadre, une collaboration et un partage de connaissances entre pays sont également indispensables. Des comparatifs ou classements internationaux incitant les universités à s'améliorer dans ce domaine méritent également d'être développés ou soutenus.

Les autorités ont également un rôle important à jouer dans le libre accès au matériel didactique (ressources éducatives libres ou REL). L'objectif est le réemploi et l'ouverture tels que l'entendent les partisans de l'éducation libre avec les 5 R : liberté de conservation, de réemploi, de diffusion, de combinaison et d'adaptation (Retain, Reuse, Redistribute, Remix et Revise). Cela vaut également pour l'enseignement secondaire où les enseignants débutants doivent chaque année produire une grande quantité de matériel didactique en partant pratiquement de zéro.

INFORMATION — Étant donné que seule une partie limitée du budget marketing est consacrée à ce groupe, on doit naturellement plaider en faveur de moyens supplémentaires. Il est également possible d'utiliser ce budget à meilleur escient. En effet, les personnes qui ont fait leurs études supérieures dans la même université sont informées des nouveautés intéressantes grâce au réseau des anciens élèves et sont familiarisées avec les sites Web de l'université en question.

Afin de toucher un nouveau public, une amélioration consisterait en l'adoption d'un « user centered design » qui veillerait à ce que les sites Web soient davantage accessibles au groupe des personnes sans formation et plus âgées. En outre, des canaux autres que les sites Web peuvent être exploités, notamment les transports publics. D'ailleurs, les hautes écoles ont eu plusieurs fois recours à ce mode de communication.

Comme mentionné ci-dessus, il faut aussi impliquer davantage la société civile dans la diffusion de l'information. Il est important que l'information soit suffisamment pertinente pour toucher ce groupe cible.

Pour y contribuer, les universités peuvent consacrer à ce groupe davantage de place dans leurs rapports annuels ou rapports de fonctionnement. En outre, les universités disposent en leur sein des spécialistes en communication et marketing les mieux placés pour mener une campagne ciblée. Il est également envisageable d'y prêter attention dans le cadre des MVO (entreprises socialement responsables).

Si les autorités souhaitent exploiter le potentiel des personnes sans diplôme d'études supérieures, elles doivent davantage s'atteler à briser les stéréotypes culturels associés à cette thématique. Des campagnes d'information publiques s'appuyant sur la recherche comportementale peuvent contribuer à faire tomber les préjugés.

RECOMMANDATION #3:
NOUVELLE CONCEPTION DU CAMPUS

ATTENTION À L'ÉGARD DES COMPÉTENCES NON COGNITIVES — Les auteurs plaident non seulement en faveur d'une population d'étudiants plus diversifiée, mais également d'une réorganisation du campus axée sur la nouvelle réalité socioculturelle et démographique décrite précédemment. À cet égard, l'apprentissage en ligne constitue une formidable opportunité lorsqu'il s'agit de passer d'un enseignement basé sur les connaissances à une organisation hybride (« blended ») et non cognitive de l'environnement éducatif.

Dans un scénario utopique, les enseignants de l'enseignement supérieur consacreraient beaucoup moins de temps au transfert de connaissances (tâche essentiellement assurée par des ordinateurs[36]) pour s'employer davantage à fournir du feed-back qualitatif, à susciter la pensée critique, à accompagner les processus de réflexion dans le cadre de la résolution d'un problème, à coacher de près les étudiants et à organiser des projets collaboratifs internationaux en vue de tirer le meilleur parti de chaque étudiant. Le campus deviendrait en quelque sorte un environnement d'apprentissage hybride (« blended learning ») sur mesure. Ici aussi, la pratique ainsi que les nombreuses expériences menées dans le cadre de la recherche peuvent servir de source d'inspiration ou de levier (Lin 2011).

On note en outre une étroite corrélation entre le statut socioéconomique et le développement de compétences non cognitives. Cela peut contribuer à accroître l'attention à l'égard de la démocratisation des compétences non cognitives et les rendre plus accessibles au groupe de personnes sans qualification qui, aujourd'hui, restent sur la touche en raison de préoccupations dispositionnelles.

NUMÉRISATION — Comme argumenté ci-dessus, l'impact réel de l'apprentissage en ligne se manifestera sous la forme d'une révolution sociologique et pédagogique dont les nouvelles méthodes[37] pédagogiques et technologiques altéreront l'homogénéité des universités actuelles. La future numérisation du campus ne signifie pas que l'université va disparaître ou subsister de manière purement virtuelle, mais plutôt que son rôle va évoluer.

Citons l'exemple (élitiste) du projet américain Minerva qui mène des expériences sur différents campus du monde échangeant chaque année des étudiants. Ils interagissent au moyen d'une plateforme en ligne proposant des séminaires interactifs. Des informations libres d'accès disponibles sur Internet sont utilisées en guise de support didactique. Bien que l'interaction entre étudiants et enseignants soit purement virtuelle, l'approche adoptée par les professeurs (lesquels peuvent d'ailleurs résider n'importe où) trouve sa source dans la pédagogie avec une attention accrue à l'égard des compétences non cognitives, du moins en théorie. (The Minerva Schools, 2013)

Le fait que les connaissances ne suivent plus un trajet haut-bas, mais exactement inverse, permet de transformer le campus en un centre d'interactions. Une zone d'apprentissage encourageant les processus collaboratifs entre étudiants. Un centre où les apprenants peuvent se rencontrer avec leur propre vécu et s'épanouir dans une atmosphère créative exploitant leur propre personnalité. Dans ce cas, le rôle de l'enseignement évolue autant que celui des enseignants, d'un simple transfert de connaissances vers la facilitation, la médiation et l'accompagnement.

RECOMMANDATION #4:
INVESTIR DANS LA RECHERCHE ET L'EXPÉRIMENTATION

APPROFONDIR LA RECHERCHE – Le nombre limité de sources concernant la participation des adultes dans les universités démontre la nécessité d'y consacrer davantage d'études, en particulier sur le plan de la demande. L'utilisation de la typologie d'Osborne (2004) concernant la motivation pourrait aussi avoir des effets bénéfiques en Belgique.

Ce serait également une bonne chose si la base de données de l'enseignement supérieur permettait de suivre le parcours de ces individus d'un point de vue qualitatif et de dresser l'inventaire de leur vécu, naturellement dans les limites du respect de la vie privée.

De nombreux défis nous attendent encore dans la transition vers l'apprentissage en ligne. Il faut donc que nous nous impliquions davantage dans la recherche sur les thèmes suivants : « adaptive learning », « technology enhanced learning », « learning analytics », « collaborative learning » et « educational data mining ». Tous ces domaines tentent de rendre l'apprentissage plus évolutif et donc plus abordable. Cela consiste également à adapter l'univers numérique de manière à impliquer davantage les apprenants tout au long de la vie et les étudiants à distance.

EXPÉRIMENTATION DE L'APPRENTISSAGE HYBRIDE (« BLENDED LEARNING ») Dans ce cadre spécifique, nous recommandons également d'expérimenter dès aujourd'hui l'apprentissage hybride (« blended learning »), avec des cours - ouverts ou non au monde extérieur - adaptés à cette nouvelle manière d'enseigner, et ce, de façon pragmatique et en tenant compte des réalités pédagogiques. Les cours préparatoires précédant la première année constituent un premier exemple. On en retrouve dans différentes orientations telles que la philosophie, la physique et la sociologie. Les domaines plus axés sur la pratique (laboratoires) constituent un second exemple. Le feed-back des enseignants sur la qualité et le contenu a plus de valeur que le transfert de connaissances en tant que tel.

Le modèle en cycles courts des start-ups avec une pratique intensive et des objectifs concrets peut servir de point de départ dans ce contexte. Les projets pilotes de la KULeuven représentent également un pas dans la bonne direction. Ils permettent d'acquérir de l'expérience dans la conception de méthodes d'apprentissage en ligne (« course experience design ») et d'étudier la façon dont la pédagogie et la technologie peuvent mieux interagir au sein de l'université. Mais ils fourniront également des données pertinentes aux chercheurs en pédagogie souhaitant mieux appréhender le déroulement de l'apprentissage (en ligne). En outre, ces expériences fournissent des informations intéressantes aux professeurs, en particulier ceux dont la matière présente des difficultés de compréhension et dont l'enseignement peut être amélioré (Dillenbourg, 2014).

L'idéal serait aussi d'impliquer les apprenants tout au long de la vie (anciens étudiants, travailleurs, citoyens intéressés) dans ce processus. Il faudrait notamment penser à leur proposer certaines matières en ligne avec une accréditation à la clé. La certification peut demeurer au sein de l'université.

N'oublions pas non plus l'aspect financier pour lequel il faut considérer les coûts et bénéfices tout au long du cycle de vie (TCO). L'investissement initial élevé (il est souvent question de 50 000 à 100 000 euros par MOOC) doit être mis en balance avec les économies futures sur les dépenses courantes ainsi qu'avec les économies d'échelle. Pour alléger l'impact financier, les universités peuvent collaborer et ainsi bénéficier d'économies d'échelle.

En outre, il est important que les autorités régionales, nationales et européennes soutiennent financièrement cette initiative et y collaborent. Le passage de l'enseignement supérieur à la numérisation et à la technologie ne peut pas se limiter à la modification de quelques notes d'orientation. Les autorités doivent y mettre les moyens. Étant donné que les autorités ont toujours été à la base de tels changements (pensons par exemple à l'ordinateur et à Internet), elles doivent dans ce contexte aussi montrer leur côté le plus entreprenant.

1 Notamment la priorité de la transition 3.2.3. 'L'apprentissage tout au long de la vie et mettre tout le monde à l'œuvre' dans la Vision 2050 et dans le Plan Marshall 4.0 sous l'axe 'Faire du capital humain un atout'.
2 Dans le cadre d'une approche axée sur le capital humain, qui implique que l'enseignement augmente la productivité des individus. Alors que son fondateur Becker (1962) partait initialement du principe que c'était seulement le cas pendant les plus jeunes années, d'autres ont signalé que cela était aussi encore le cas à un âge plus avancé [Cameron and Heckman 2001, Stange 2012].
3 Nous souscrivons par exemple certainement à la constatation de Pissarides (2011) que le fait d'investir dans l'enseignement est une bonne mesure politique anticyclique, parce que le coût d'opportunité de celle-ci baisse dans les temps économiques difficiles.
4 À cet effet, certains font encore la distinction entre 'apprentissage' et 'enseignement'. Alors que pour l'apprentissage, l'accent est mis sur l'employabilité, pour l'enseignement, la focalisation est mise davantage sur la formation dans les aspects les plus larges du terme.
5 Du point de vue de la carrière, nous trouvons certainement qu'il ne faut pas juger les individus par rapport à leur diplôme s'ils ne possèdent 'qu'un' seul diplôme donné. Nous trouvons aussi que la certification de compétences acquises ailleurs pourrait justement contribuer à ce contre quoi elle veut lutter : le renoncement à une culture du diplôme.
6 Cette focalisation spécifique cadre avec 1 des 7 types que Hefler et Markowietz distinguent sur le plan de l'apprentissage formel tout au long de la vie : 'higher education programs accessible for non-traditional (adult) students'. Ils citent par ailleurs la recherche limitée à ce sujet.
7 De Lathouwer, Cantillon : Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck Universiteit Antwerpen (Centre de politique sociale de l'Université d'Anvers), 'Levenslang Leren en de Terugkeer van Volwassenen naar het Hoger Onderwijs' http://www.werk.be/sites/default/files/VIONA_04_RPT_LevenslangLeren_rapport.pdf
8 Ce concept est mis en avant comme une forme intermédiaire entre le modèle néolibéral et le modèle social-démocrate. Il se situe notamment entre la demande (le devoir de flexibilité) et le droit (la fourniture d'une sécurité). Aussi, nous essayons d'examiner le sujet dans cette perspective.
9 Même si nous avons conscience de la sensibilité au contexte de cette étude sur ce plan. En effet, les auteurs l'affirment eux-mêmes : "Our results do not imply that other countries should increase their spending on adult education to Sweden's level, but they indicate that large educational investments relatively late in life may be associated with a long term positive payoff."
10 Alors que Sen indique qu'il n'existe pas de liste limitative de capacités de base, Nussbaum (2000) a bel et bien établi une telle liste de dix capacités, dont trois correspondent aux fonctions décrites ci-dessus de l'apprentissage tout au long de la vie : contribution au processus démocratique, contribution économique et possibilité d'épanouissement. Dans sa vision, l'apprentissage en soi est donc un moyen.
11 Lors de la réforme de l'enseignement secondaire en Flandre, il a été décidé de reporter le choix d'études : http://www.hervormingsecundair.be/ En Wallonie, le système est toutefois maintenu.
12 Pour plus d'explications sur les mécanismes d'exclusion dans l'enseignement secondaire, nous nous référons à 'de school van de ongelijkheid' (Nicaise, Hirtt, De Zutter, 2007)
13 La bande passante mentale est un terme utilisé par Shafir et Mullainathan dans leur livre Scarcity, 2013. Ils signalent ainsi que les gens pauvres doivent se focaliser sur tant de tâches différentes que cela absorbe leur énergie mentale dans une telle mesure qu'ils affichent des scores plus bas aux tests de QI.
14 Comprend tant les étudiants étrangers que les personnes qui n'ont pas encore terminé leurs études. De plus, les données plus anciennes à ce sujet ne sont pas non plus concluantes. Les sexagénaires avec un diplôme pourraient par exemple s'y glisser de façon inaperçue. L'augmentation du niveau de formation général pourrait également avoir une influence sur cette baisse.
15 Ce chiffre peut éventuellement aussi englober des personnes qui ont entamé leurs études avant cet âge et qui ne les ont pas encore terminées.
16 http://www.e3mproject.eu/docs/Concep-Framework-Third-Mission-Indicator.pdf
17 Il est aussi important que ces adaptations aient lieu durant toute la formation, afin de permettre l'obtention d'un diplôme. Les universités sont indirectement stimulées pour mettre sur pied de tels trajets étant donné que seuls les étudiants qui suivent ces trajets sont pris en compte comme étudiants salariés sur le plan financier. En plus de suivre une orientation dans un trajet professionnel, ils doivent encore travailler 80 heures par mois minimum, ils doivent être en possession d'une preuve de chômeur indemnisé ou être indépendant à titre principal. La formation doit en outre cadrer dans un trajet vers un emploi proposé par un service régional de placement. En guise de troisième critère, ils ne doivent pas encore avoir obtenu de diplôme du deuxième cycle.
18 Repris dernièrement par la KU Leuven
19 Sciences informatiques VUB, Architecture UHasselt
20 Voir les recommandations du Conseil flamand pour les sciences et l'innovation http://www.vrwi.be/pdf/studiereeks25.pdf
21 Rendre ces orientations d'enseignement accessibles reste un défi : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lec1H87uEd4J:https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholingen/pptal27A+&cd=3&hl=en&ct=clnk&gl=be
22 La VUB est l'une des universités qui est en tête en ce qui concerne l'offre de cours du soir. Il s'agit de l'université avec le plus de formations, surtout dans le domaine des cours du soir. De plus, l'université propose aussi le plus de formations de bachelor (académique) (abréviation : BA) qui sont agréées comme trajet professionnel. Un répondant a signalé que cela découlait essentiellement de la forte implication sociale de l'université. Un autre par contre a indiqué que cette situation était surtout due au fait que la VUB a beaucoup moins d'étudiants réguliers et qu'elle a donc davantage besoin de ce groupe. Ce dernier point est aussi quelque peu en phase avec la littérature, qui précise que les universités 'plus récentes' misent davantage sur ce groupe.
23 Même si la situation des femmes dans le monde académique est loin d'être idéale : http://academicsexismstories.gendersquare.org/
24 À l'exception de deux formations au niveau 6 : formateur A et technologue dentaire : http://www.vlaamsekwalificatiestructuur.be/kwalificatiedatabank/
25 Voir l'avis SERV relatif aux nouveaux arrivants hautement qualifiés
26 D'autres concernent e.a. le portefeuille PME, la mesure de soutien sectoriel et la prime de formation flamande
27 De 66 euros environ de montant fixe et 9 euros par point d'étude, à 230 euros de montant fixe et 11 euros par point d'étude
28 Osborne (2004), Cantillon, de Lathouwer (2006), Boeren (2010)
29 Charte de l'apprentissage tout au long de la vie : http://www.ehea.info/Uploads/LLL/EUA_LLL_Charter.pdf
30 La présidente du réseau EUCEN a clairement indiqué dans sa contribution dans une publication de l'Unesco qu'il n'y a que peu d'universités qui en sont à la dernière phase en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie.
31 http://www.uct.ugent.be/node/4511
32 Nous remarquons en effet que certaines entreprises telles que Yahoo! reviennent sur leur politique de travail à domicile. Dans l'enseignement également, l'aspect social reste indispensable. Cela ne signifie toutefois pas que certaines parties de l'enseignement (comme le transfert de connaissances) peuvent aussi se dérouler effectivement en ligne.
33 Ainsi, il faut beaucoup de persévérance et d'indépendance pour terminer un cours parce que la responsabilité de l'apprentissage est entièrement mise dans les mains de l'étudiant et n'est pas partagée par l'enseignant et l'étudiant, comme c'est généralement le cas dans une classe.
34 C'est notamment le cas avec des systèmes de gestion de l'apprentissage tels que Toledo et Poincarré dans le cadre desquels, pour communiquer avec les étudiants, les tableaux d'affichage et messages électroniques sont remplacés par une plateforme centralisée.
35 http://www.tijd.be/ondernemen/media_marketing/Vlaamse_overheid_in_zee_met_internetlesgever_uit_Silicon_Valley.9683590-3133.art?ckc=1&ts=1444142228
36 Actuellement, la qualité pédagogique du matériel en ligne laisse quelque peu à désirer, mais rien ne laisse supposer que cette situation ne pourra pas subir d'améliorations significatives.
37 lire : « nouvelles » compte tenu de la façon dont on enseigne actuellement dans les universités et les MOOC

BIBLIOGRAPHIE

Agirdag,O (2015):Ongelijkheid in het onderwijs is ook een kwestie van privileges. De Morgen: http://www.demorgen.be/opinie/ongelijkheid-in-het-onderwijs-is-ook-een-kwestie-van-privileges-a2438481/

Becker G.S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. Journal of Political Economy 70(5) Part 2: Investment in Human Beings (Oct., 1962), pp. 9-49.

Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. European Educational Research Journal, 5(3-4), 169-180.

Boeren E., Nicaise I. (2010), "Hoe verschuift participatie aan levenslang leren doorheen de levensloop?", Steunpunt Studie en schoolloopbanen, 2010

Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. International Journal of Lifelong Education, 29, 45-61

Boeren, E, Nicaise, I & Baert, H 2012, 'Adult learners' satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution' Pedagogies, vol 7, no. 2, pp. 132-149.

Boeren, E., & Nicaise, I. (2013). 7. Flemish formal adult education:(g)rowing against the stream?. Lifelong Learning in Europe, 187.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. T. (1990). Reproduction in education, society and culture.

Cameron, S. and Heckman, J. (2001). The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic and White Males. Journal of Political Economy 109(3), 455-499

Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century US Workforce. Partnership for 21st Century Skills. 1 Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC 20001.

Colvin, G. (2015),Humans Are Underrated: What High Achievers Know That Brilliant Machines Never Will. Penguin Publishing Group

CEDEFOP (2013) Roads to recovery: three skill and labour market scenarios for 2025. Briefing note june 2013

Centrum West, UA (2014) De werkstudent in profiel: Onderzoeksrapport naar aanleiding van vijf jaar Centrum WeST

Consuegra, E. (2015) Gendered teacher-student classroom interaction in secundary education: perception, reality & professionalism. Brussel: VUB

De Lathouwer, L., Cantillon, B., Augustyns, M. & Dillen, H. (2006). Levenslang leren en de terugkeer van volwassen en naar het hoger onderwijs. VIONA onderzoeksproject. Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid.

De Callataÿ, C. (2013). Pleidooi voor een breder eerste jaar in het hoger onderwijs, De Morgen, 9 september 2013

Declercq, A. (2012). De betekenis van de vergrijzing voor Vlaanderen en de kempen. Ppt http://www.kon-tact.be/assets/files/Vergrijzing_Anja_Declercq.pdf

Dezutter, D., Hirtt, N., bNicaise, I. (2007). De school van de ongelijkheid. Epo

Dillenbourg, P. (2014): No time to lose, KVAB E-learning en Blended Learning, http://www.kvab.be/denkersprogramma/projecten-blended-learning.aspx

Duke, C., & Hinzen, H. (2014). University Engagement and the Post-2015 Agenda. What are the Roles and Functions to Support Adult Education and Lifelong Learning?. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142, 29-35.

Esping-Andersen, Gøsta (1990). The three worlds of welfare capitalism. Princeton, New Jersey: Princeton University Press

Europese Commissie (2001) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM(2001) 678 final Brussel

Europese Commissie (2015) Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of vthe Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). Com(2015) 415 final

Faure, E. (1972). Learning to be: The world of education today and tomorrow. Unesco.

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation. Retrieved September, 7, 2013.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. John Wiley & Sons.

Gellert, C. (1993). Higher Education in Europe. Higher Education Policy Series 16. Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007-1598.

Glorieux, I., Minnen, J. & Van Tienoven, T.P. (2008). Het collectieve ritme van België. Evoluties in het levensritme van de Belgen op basis van tijdsbestedingsonderzoek uit 1996, 1999 en 2005. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Hällsten, Martin. "Late entry in Swedish tertiary education: Can the opportunity of lifelong learning promote equality over the life course?." British Journal of Industrial Relations 49.3 (2011): 537-559.

Ho, A. D., Chuang, I., Reich, J., Coleman, C. A., Whitehill, J., Northcutt, C. G., ... & Petersen, R. (2015). HarvardX and MITx: Two Years of Open Online Courses Fall 2012-Summer 2014.

Hefler, G., & Markowitsch, J. (2013). 3. Seven types of formal adult education and their organizational fields: towards a comparative framework. Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges. Cheltenham: Edward Elgar, 82-116.

Herzog, Philippe. "Educational Change: A Global Challenge",

Kaplan, J; (2015). Humans Need Not Apply: A Guide to Wealth and Work in the Age of Artificial Intelligence.Yale University Press

Kenneth Raposa (2013). One In Five Americans Work From Home, Numbers Seen Rising Over 60%. Forbes http://www.forbes.com/sites/kenrapoza/2013/02/18/one-in-five-americans-work-from-home-numbers-seen-rising-over-60/

Laurillard (2010). Five myths about Moocs. The Higher Education. https://www.timeshighereducation.co.uk/comment/opinion/five-myths-about-moocs/2010480.article

Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education–a conceptual framework of creative pedagogy. Creative education, 2(03), 149.

Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). Computers & Education, 80, 77–83. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.005

Michalski, W., Miller, R., & Stevens, B. (2000). Towards the creative society: 21st century social dynamics. foresight, 2(1), 85-94.

The Minerva Schools. https://www.minerva.kgi.edu/overview/

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. Convergence, 5(2), 76-88.

Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). Scarcity: Why having too little means so much. Macmillan. Nussbaum M.,(2000), Women ad Human Development. The capabilities Approach.

OESO (2014).Education at a glance. Country note: Belgium. http://www.oecd.org/edu/Belgium-EAG2014-Country-Note.pdf

Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education?—a European overview. European journal of education, 38(1), 5-24.

Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult appplicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. Higher Education, 48(3), 291-315.

Peters, M. A., Marginson, S., & Murphy, P. (2009). Creativity and the global knowledge economy. Peter Lang.

Pissarides, C. (2011). Regular Education as a Tool of Counter-Cyclical Employment Policy. Nordic Economic Policy Review 1, 207-232.

Phelps, E (2014), Teaching economic dynamism. Project syndicate: https://www.project-syndicate.org/commentary/edmund-s--phelps-argues-that-restoring-humanities-education-is-the-key-to-building-innovative-economies

Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. Journal of human development, 6(1), 93-117.

Rubens, W. (2014). Omslagpunt al lang bereikt: http://www.te-learning.nl/blog/wp-content/uploads/2009/09/22_rubens4.pdf

Sels, L. (2009). Heeft Vlaanderen nood aan 'meer'? Een evaluatie van instrumenten voor stimulering van opleidingsinspanningen. Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WSE, 19(1), 26-53. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie / Uitgeverij Acco.

Schuetze, H. & Slowey, M. (2000) (Eds) Higher Education and Lifelong Learners — International Perspectives on Change (London, Routledge/Falmer) in Increasing or widening participation in higher education?—a European overview. European journal of education, 38(1), p.9

Sen, A., (1980), "Equality of What?" in McMurrin (ed.), Tanner Lectures on Human Values, Cambridge: Cambridge University Press.

Stenberg, A., & Westerlund, O. (2015). Flexibility at a Cost–Should GovernmentsStimulate Tertiary Education for Adults?.

Sociaal Economische Raad Vlaanderen (2014). Advies hooggeschoolde nieuwkomers. http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/COMD_ADV_20141006_hooggeschoolde_nieuwkomers.pdf

Sloep, P. B. (2014). Didactic methods for open and online education (Een didactiek voor open en online onderwijs). In H. Jelgerhuis & R. Schuwer (Eds.), Open and Online Education; special edition on didactics (pp. 15–18). Utrecht, Nederland: Surf Open Education Special Interest Group. http://www.surf.nl/binaries/content/assets/surf/en/knowledgebase/2014/special-edition-on-didactics-of-open-and-online-education.pdf

Stamenka, Uvalić - Trumbić (2010) UNESCO Global Forum. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/RANKINGS/Stamenka-JohnDaniel.pdf

Stange, K. (2012). An Empirical Investigation of the Option Value of College Enrolment. American Economic Journal: Applied Economics 4(1), 49-84.

Taylor, R. (2001), 'Lifelong learning in higher education in Western Europe: Myth or reality?', in Adult education and development, 2001, 56.

Tokoro, M., & Steels, L. (2003). The future of learning: Issues and prospects. John Wiley & Sons.

UNESCO, (2015), The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning. UNESCO: Paris

Vakgroep Onderwijs Ugent, (2013), Mattheüseffect in levenslang leren? De resultaten van PIAAC, Gent

Vlaamse Regering (1997), Globaal Plan Permanente Vorming. Brussel

Vlaamse Regering (2009), Pact 2020. Brussel

Vlaamse Regering (2015). Visie 2050. Brussel

Waalse Overheid (2015). Marshall plan 4.0. Namen

Wahlgren, B. (2015). The parallel adult education system: A Danish contribution to lifelong learning at university level. The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning, 164.

Wilthagen, T., & Tros, F. (2004). The concept of 'flexicurity': a new approach to regulating employment and labour markets. Transfer: European Review of labour and research, 10(2), 166-186.

GROUPE DU
VENDREDI