

*Se mettre à l'œuvre
pour une*

FORMATION **L**ONG DE LA **V**IE

POLITIQUE, PRATIQUE, PARTENARIAT

Se mettre à l'œuvre pour une formation
tout au long de la vie:
politique, pratique, partenariat

Rapport de synthèse de la conférence

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004

ISBN 92-896-0296-1

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2004
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Sous la direction de: Cedefop
Lynne Chisholm, responsable de projet

Publié sous la responsabilité de:
Johan van Rens, Directeur
Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Sommaire

Préambule	3
1. Contexte de la conférence	5
2. Rapport de synthèse de la conférence	9
2.1. Accroître les investissements et encourager les partenaires	13
2.2. Ouvrir la voie à des nouveaux parcours de formation et de qualification	20
2.3. Élargir l'accès et accroître la participation	31
3. Évolution actuelle des politiques européennes	42
Bibliographie	49

Préambule

L'Europe ambitionne de devenir, dans les six prochaines années, l'économie basée sur la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde et, qui plus est, une société plus cohérente et inclusive au sein d'une Union qui comptera deux fois plus d'États membres dans dix ans. Accroître le niveau des investissements dans les ressources humaines et en élargir la portée sont des aspects essentiels de la stratégie visant à réaliser ce que l'on appelle désormais les objectifs de Lisbonne ⁽¹⁾.

Les décideurs et les chercheurs, aux niveaux tant européen qu'international, s'accordent à reconnaître que la réalisation de ces objectifs impose de faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité concrète pour tous. Si les voies précises permettant d'y parvenir efficacement sont encore sujettes à débat, personne ne conteste que l'heure est venue de passer aux actes.

La mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie constitue par ailleurs l'objectif général des Priorités à moyen terme du Cedefop pour la période 2003-2006 (Cedefop, 2003b), ainsi que l'un des thèmes les plus consultés sur le site du Village européen de la formation du Cedefop. Dans ce contexte, la conférence du Cedefop organisée en juin 2003 sur le thème *Se mettre à l'œuvre pour une formation tout au long de la vie: politique, pratique, partenariat* ⁽²⁾ a offert un forum d'échanges, d'informations et d'expériences entre professionnels et praticiens, notamment dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels qui est le champ d'expertise et d'action assigné au Cedefop.

Les Actes de la conférence sont intégralement recueillis dans un document volumineux ⁽³⁾. Compte tenu de la haute priorité que revêt au plan européen la stratégie visant à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité concrète, le Cedefop a décidé de diffuser le présent

⁽¹⁾ Les documents pertinents de la Stratégie de Lisbonne concernant l'éducation et la formation, y compris l'éducation et la formation tout au long de la vie, sont disponibles sur le web à l'adresse: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_fr.html. Sauf mention contraire, les documents cités ci-après sont accessibles à partir de cette même page web.

⁽²⁾ La conférence s'est tenue grâce à la collaboration de la Direction générale de la Commission pour l'éducation et la culture, du Parlement européen, du Comité économique et social européen (CESE), du Comité des régions et de la Fondation européenne pour la formation (ETF). L'Initiative Asie-Europe pour la formation tout au long de la vie (ASEM-LLL), l'Organisation internationale du travail (OIT), la Banque mondiale, le Conseil de l'Europe, les partenaires sociaux européens et le Secrétariat grec à l'éducation des adultes y ont également pris une part active.

⁽³⁾ Les Actes de la conférence (en anglais) peuvent être téléchargés à partir de l'ETV du Cedefop: <http://www.trainingvillage.gr>. Un tirage papier peut être obtenu auprès du Cedefop dans la mesure des stocks disponibles (info@cedefop.eu.int).

rapport de synthèse. Les principales problématiques traitées lors de la conférence ainsi que ses conclusions sont replacées dans la perspective des politiques européennes engagées depuis le premier semestre 2003 jusqu'au début de l'année 2004, date de la première rédaction de ce rapport. Le rapport intermédiaire conjoint sur l'action Éducation et formation 2010 stipule qu'en 2006, les États membres devront avoir formulé et mis en œuvre des stratégies intégrées, cohérentes et globales d'éducation et de formation tout au long de la vie. Le Cedefop espère que ce document constituera une source utile d'information de référence, accompagnant la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie et sa pleine intégration dans le processus Éducation et formation 2010.

Johan van Rens
Directeur du Cedefop

CHAPITRE 1

Contexte de la conférence

L'Année européenne de la formation tout au long de la vie, 1996, marque le point de départ de la promotion active de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans l'Union européenne. Au même moment, les niveaux élevés de chômage enregistrés dans toute l'Union conduisent à mettre en place la Stratégie européenne pour l'emploi (SEE) ⁽⁴⁾, dont les lignes directrices et les rapports soulignent de manière récurrente la nécessité d'améliorer la participation à l'éducation et à la formation, en particulier chez les travailleurs faiblement qualifiés ou sans qualifications, de plus en plus nombreux à se trouver en marge du marché du travail. Les documents de politique de la Commission européenne dans tous les domaines mettent l'accent sur la nécessité de rendre l'Europe plus compétitive en développant ses ressources humaines, ainsi que d'améliorer la cohésion sociale au sein d'une Europe plus diversifiée et intégrée.

Les programmes d'action communautaire de nouvelle génération dans les domaines de l'éducation (Socrates II), de la formation (Leonardo da Vinci II) et de la jeunesse (JEUNESSE) partagent ces constats et concourent à la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ⁽⁵⁾. Ces programmes sont lancés au printemps 2000, c'est-à-dire au moment où le Conseil fixe les objectifs de Lisbonne. Un peu plus tard cette même année, la Commission élabore son *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Une consultation à grande échelle est alors lancée, afin de préparer la Communication Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, publiée à la fin de 2001. Au même moment, le Conseil de l'Union européenne (Éducation) publie son rapport clé sur les *Objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, ainsi qu'un programme de travail détaillé préparé par la Commission. En juin 2002, le Conseil européen adopte sa *Résolution sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, laquelle plaide pour une action concertée dans ce domaine, intégrée au niveau européen dans le cadre du suivi du rapport des Objectifs. Au début de 2003, les *Conclusions de la présidence* du Conseil européen de Barcelone formulent l'objectif général de faire des

⁽⁴⁾ Les rapports ainsi que la documentation pertinente sur la Stratégie européenne pour l'emploi sont disponibles sur Internet à l'adresse http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/index_fr.htm.

⁽⁵⁾ L'information sur la génération actuelle des programmes d'action communautaires est disponible sur Internet à l'adresse http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/guide/liste_fr.html.

systèmes européens d'éducation et de formation «une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010», et attirent l'attention sur le renforcement nécessaire des mesures relatives à la formation et à l'enseignement professionnels, afin d'accompagner les avancées enregistrées dans l'enseignement général. Au second semestre de 2002, le programme Éducation et formation 2010 rallie l'ensemble des forces politiques autour de son orientation principale, la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Dès le début de 2003, des groupes de travail thématique sont institués dans le cadre du Processus des Objectifs et du suivi de la *Déclaration de Copenhague sur le «renforcement de la coopération en matière d'enseignement et de formation professionnels»* ⁽⁶⁾.

Tandis que les documents de la Commission sur l'éducation et la formation tout au long de la vie sont préparés et discutés, plusieurs rapports de la SEE donnent l'alerte sur la nécessité pour les États membres de progresser plus décisivement sur la voie de l'élaboration de politiques cohérentes et globales en la matière, faute de quoi il deviendra plus difficile de parvenir à des résultats concrets sur le terrain. Le Cedefop pour sa part, se fondant sur sa propre analyse des données, préconise également dans son dernier rapport de politiques (Bainbridge, S. et al., 2003), de consolider et d'appliquer rapidement les politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie, si les objectifs de Lisbonne doivent être réalisés à temps. Un mois avant la tenue de la conférence du Cedefop précitée, le Conseil européen adopte cinq critères de référence concrets pour le programme Éducation et formation 2010. Ces critères fournissent d'importants indicateurs sur les progrès restant à accomplir pour mettre en œuvre l'éducation et la formation tout au long de la vie, tels que, par exemple, faire baisser à un maximum de 10 % le taux moyen de décrochage scolaire dans toute l'Union et porter à 12,5 % au moins le pourcentage moyen d'adultes de 25 à 64 ans participant à la formation tout au long de la vie.

Reconnaissant l'importance politique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, le Cedefop en fait l'objectif général de son programme de

⁽⁶⁾ Les thèmes des groupes de travail sont les suivants: compétences de base, enseignement des langues étrangères et entrepreneuriat; TIC dans l'éducation et la formation; participation accrue dans les filières mathématiques et scientifiques; optimisation des ressources; mobilité et coopération européennes; environnements apprenants ouverts, citoyenneté active et inclusion; attrait de la formation et renforcement des liens avec le monde du travail et la société; formation des enseignants et des formateurs; validation des apprentissages non formels; système européen de transfert des crédits dans le domaine de la FEP (ECVET); orientation tout au long de la vie; qualité dans la FEP; développement d'un cadre unique pour la transparence (nouvel Europass). Les quatre derniers groupes précités relèvent spécifiquement du suivi de la Déclaration de Copenhague, tandis que les neuf premiers s'inscrivent dans le programme de travail du Processus des Objectifs, bien que dans la pratique tous ces thèmes soient aussi pertinents, à des degrés divers, pour l'enseignement général que pour la formation et l'enseignement professionnels. Le Cedefop s'occupe d'une série de communautés virtuelles au service de ces groupes, accessibles à l'adresse <http://cedefop.communityzero.com/>.

travail pour la période 2003-2006. Trois stratégies principales sont retenues pour atteindre cet objectif:

- améliorer l'accès à la formation, la mobilité et l'inclusion sociale;
- faciliter et valoriser l'apprentissage;
- soutenir les réseaux et les partenariats au sein de l'Union européenne élargie.

Ces trois points marquent les orientations générales de la Conférence organisée en juin 2003 par le Cedefop, dans la foulée d'une série d'activités interdépendantes visant à soutenir le processus de mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe. Parmi ces activités figurent également les quatre ateliers thématiques ⁽⁷⁾ organisés au début de 2003 ainsi que le sondage Eurobaromètre sur l'éducation et la formation tout au long de la vie préparé conjointement avec la Commission européenne (Cedefop, 2003a). Un ouvrage de référence du Cedefop sur l'éducation et la formation tout au long de la vie sera publié avant la fin de l'année 2004, en même temps que l'analyse détaillée des résultats du sondage Eurobaromètre ⁽⁸⁾.

Le fil directeur de la conférence est la conviction que vivre et travailler dans l'Europe du XXI^e siècle signifie vivre et travailler à l'ère de la connaissance. La création d'un monde unique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est un aspect stratégique de cette vision où concourent l'épanouissement personnel, l'insertion sociale, l'engagement de la communauté et la croissance économique. Chacun doit ainsi pouvoir réaliser pleinement et de diverses manières son potentiel, et ce tout au long de son existence. L'essentiel étant désormais de réussir la mise en œuvre pratique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, la conférence a pour sous-titre «se mettre à l'œuvre pour une formation tout au long de la vie». Cette expression met l'accent sur la nécessité de passer à l'action concrète tout en soulignant que la mission du Cedefop vise à servir la communauté de la formation et de l'enseignement professionnels, naturellement liée au monde du travail et à l'activité économique. Il est vrai que ce domaine ne recouvre que partiellement les vastes attributions de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, prises comme un tout;

⁽⁷⁾ Ces ateliers ont traité de l'intégration des personnes handicapées dans la formation et l'emploi, du potentiel des méthodes hypermédia adaptatives pour la formation tout au long de la vie, du rôle des ressources de temps et financières pour s'engager dans la formation tout au long de la vie et des formations basées sur le lieu de travail pour les travailleurs âgés et faiblement qualifiés. Les rapports des groupes de travail et les actes de la conférence peuvent être consultés à l'adresse <http://www.trainingvillage.gr>.

⁽⁸⁾ La Commission européenne reprendra l'enquête Eurobaromètre sur la formation tout au long de la vie dans les nouveaux États membres à l'automne de 2004 et présentera les premiers résultats dès la fin de l'année.

toutefois, s'il est hors de question qu'il gouverne à lui seul la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, son importance dans le tableau général reste incontestable.

L'importance de la promotion de l'égalité des chances et de la cohésion sociale en Europe dans les décennies à venir, pendant la transition vers l'économie et la société pleinement basées sur la connaissance, a donné le ton au programme et aux débats de la conférence. La question centrale était de savoir comment intégrer la formation tout au long de la vie dans le développement basé sur la connaissance cognitive durant cette phase de transition. La levée des obstacles individuels et institutionnels à l'apprentissage apparaît comme un facteur déterminant. L'articulation réciproque entre les systèmes d'éducation et de formation, d'une part, et l'ensemble des parties prenantes concernées, d'autre part, devra être rendue plus efficace et positive, et ce de diverses manières. Dans ce contexte, le programme de la conférence a suivi trois axes principaux: accès et inclusion sociale ; filières et pédagogies nouvelles ; comment rendre l'apprentissage attrayant. Parallèlement au séminaire préparatoire d'une journée organisé avant la conférence, intitulé *Europe grows up: learning for life in the transition from 15 to 25 (L'Europe grandit: apprendre pour vivre la transition de 15 à 25)*⁽⁹⁾, trois séances plénières et neuf ateliers ont donné lieu à un riche échange d'informations et d'opinions. La synthèse qui suit est basée sur ces contributions et résume les présentations et les discussions dans leur intégralité.

⁽⁹⁾ Ce titre a été choisi en référence à l'adhésion prochaine de dix nouveaux États membres en mai 2004 mais aussi pour attirer l'attention sur le rôle des adolescents et des jeunes adultes dans la construction de l'Europe de la connaissance, compte tenu de la tendance actuelle à réduire la formation tout au long de la vie au seul apprentissage des adultes, au lieu du concept «du berceau à la tombe» sous-tendant tant la culture que la portée de la formation tout au long de la vie. Les conclusions de cette conférence préliminaire figurent dans les actes de la conférence résumés ci-après.

CHAPITRE 2

Rapport de synthèse de la conférence

La mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est le fil rouge qui fait tenir le reste; elle est au cœur d'une approche intégrée et concertée en vue de la réalisation des objectifs de Lisbonne.

Johan van Rens

Directeur du Cedefop

Conformément à la mission dévolue au Cedefop en tant que centre de référence européen pour la formation et l'enseignement professionnels, les contributions et les discussions présentées à la conférence *Se mettre à l'œuvre pour une formation tout au long de la vie* ont principalement porté sur la formation des adultes en relation avec le travail. Une attention particulière a été accordée aux besoins et aux exigences des travailleurs faiblement qualifiés et des groupes défavorisés, en mettant l'accent sur les problèmes de formation et d'emploi des personnes handicapées.

Une fois posé cet axe explicite, les débats conceptuels sur la définition et le rôle de la formation tout au long de la vie n'ont guère dévié de l'objectif principal, qui était de rapprocher les politiques de la pratique. Toutefois, trois types de problématiques plus larges ont été abordées dans nombre de contributions:

- Quelles sont les formes d'éducation et de formation requises dans les sociétés et les économies de la connaissance?
- Quelles sont les meilleures manières de définir et d'évaluer les retours sur investissements en matière d'éducation et de formation?
- Les politiques publiques appliquées à ce jour sont-elles suffisantes pour mettre en œuvre la formation tout au long de la vie?

Le caractère vital de l'éducation et de la formation tout au long de la vie pour le développement futur de l'Europe n'a guère été contesté, pas plus que le risque de voir les évolutions sociales et économiques devancer la capacité de changement institutionnel, particulièrement dans le domaine de l'éducation et de la formation. La plupart des commentateurs, à quelques exceptions près, sont convaincus que «l'économie mondialisée de la

connaissance est en passe de transformer les exigences du marché du travail et ce dans toutes les économies de la planète» (David Fretwell, Banque mondiale) ⁽¹⁰⁾. Il est peu probable néanmoins que les citoyens européens soient avertis de l'évolution de la situation de l'emploi et du travail, telle que la décrivent les documents de politique, dans la mesure où la majorité des actifs sont plus sensibles à la continuité qu'à la rupture dans ce domaine. Cet état de fait est susceptible d'évoluer dans les vingt prochaines années, à mesure que de nouvelles cohortes accéderont au marché de l'emploi à l'issue de parcours de plus en plus longs, diversifiés et fragmentés. Ce processus montrera si l'existence des individus sera ou non marquée, à tous les âges de la vie, par une diversification et une discontinuité accrues de l'activité, de l'emploi et de l'évolution professionnelle.

Les changements actuels ont également des conséquences, tout aussi essentielles, sur ce que les gens ont besoin de savoir et de faire. Par exemple, les technologies de l'information suscitent une nouvelle définition de la littératie, pour inclure non seulement la littératie numérique, mais aussi l'aptitude à négocier avec la complexité dans les processus apprenants de la vie quotidienne. Le débat sur l'importance respective des savoirs de base traditionnels et des savoirs nouveaux s'avère trompeur, dans la mesure où ces deux types de savoirs sont essentiels et interdépendants. En réalité, ils participent de manière inextricablement liée à la formation de strates diversifiées de compétences, partant de littératies, ayant une portée plus vaste que par le passé. Cette évolution requiert l'adoption de nouvelles approches didactiques et apprenantes tout au long de la vie, avec pour but ultime de «créer des individus nouveaux, capables d'organiser leur vie personnelle et de structurer le devenir social» (Christos Doukas, Secrétariat général grec à l'éducation des adultes).

Certes, les résultats du sondage Eurobaromètre sur l'éducation et la formation tout au long de la vie montrent que l'abord des TIC, de la science et des technologies, ainsi que des langues, reste encore ardu pour un trop grand nombre de personnes. Les citoyens européens sont conscients de l'existence du très débattu «fossé de compétences» mais, pour bien des gens, la vie quotidienne, à la maison ou au travail, ne fait pas apparaître l'urgence de modifier cette situation. Les résultats Eurobaromètre montrent également que le désir d'apprendre est suscité par des motivations personnelles ou sociales, mais jamais instrumentales ou professionnelles au sens étroit du terme. Il en ressort que l'employabilité à elle seule ne peut servir d'argument vendeur pour promouvoir la formation tout au long de la vie

⁽¹⁰⁾ Les citations ci-après reprennent directement les contributions réunies dans les actes de la conférence, que l'on trouvera à l'adresse www.trainingvillage.gr. Les textes encadrés sont des extraits abrégés de certaines contributions spécifiques, tandis que le rapport présente sous forme synthétique l'ensemble des contributions.

auprès des citoyens, même si elle constitue effectivement une résultante décisive de la participation régulière à la formation tout au long de la vie active.

La fonction de plus en plus centrale du capital humain pour assurer la prospérité économique des nations et des individus n'a guère été contestée; nombre de participants ont néanmoins observé que le rôle du capital social mériterait d'être examiné de plus près, dans la mesure où les relations sociales participent, au même titre que les qualités des individus, à l'activité économique et au bien-être des personnes. Le temps, l'énergie et l'argent investis dans la formation tout au long de la vie profitent autant aux individus qu'à la société et à l'économie. Cela devrait se traduire par un partage des responsabilités entre les parties, y compris au niveau financier, même si une solution concertée sur la répartition de ces contributions et sur la manière de les prélever est encore loin d'être trouvée.

À vrai dire, certains participants ont émis des doutes sur les bénéfices réels retirés des investissements dans la formation, qui seraient moindres que ne l'annoncent les rapports de recherche et d'orientation politique; ce qui explique que les gens prêts à investir du temps et de l'argent dans une formation ne soient pas plus nombreux. Cette opinion a été exprimée avec la plus grande véhémence par Frank Coffield (université de Newcastle; actuellement à l'Institut d'éducation de l'université de Londres), lorsqu'il affirmait que «les économistes ont gravement surestimé les retours sur investissements dans l'éducation, tant pour l'individu que pour la société. Il serait plus exact de déclarer que l'investissement dans l'éducation est une condition nécessaire, mais non suffisante, de la croissance économique».

Globalement, si l'on peut admettre que le développement et le changement économiques fournissent un cadre à l'éducation et à la formation, la qualité et l'efficacité de ces dernières n'obéissent pas directement, ni de manière simpliste, à des déterminations économiques, et encore moins technologiques. Gerhard Bosch (Institut du travail et de la technologie, Gelsenkirchen) observe, par exemple, que l'on trouve des obstacles à la formation tout au long de la vie non seulement dans les systèmes d'éducation et de formation, mais aussi dans d'autres sous-systèmes, tels que l'organisation du travail, le marché du travail et des biens, les relations professionnelles et les politiques d'innovation. La levée de ces obstacles est une tâche transversale nécessitant la coopération de tous les acteurs des différents sous-systèmes; de ce fait, elle ne peut être laissée aux seuls spécialistes de l'éducation et de la formation.

Le principal défi consiste à formuler des politiques cohérentes dans ces différents domaines, mais il ne faut pas négliger de procéder d'emblée à l'analyse, au contrôle et à l'évaluation de leur impact potentiel. Par définition, la formation tout au long de la vie constitue un enjeu politique majeur, dans

la mesure où sa logique ne se réduit pas à l'organisation de formations dans le domaine public (ou financées par des fonds publics). Jusqu'à quel point sera-t-il nécessaire de transformer la nature même et la portée de la prise de décision politique, afin qu'elle demeure efficace face à la nouvelle structuration de l'organisation et de la culture des sociétés de la connaissance ? Cette question, qui dépasse largement le sujet de la conférence, mérite d'être discutée à la lumière des débats qui ont lieu par ailleurs sur les nouvelles formes de gouvernance, particulièrement si l'on tient compte de la diversification de l'offre d'éducation et de formation.

2.1. Accroître les investissements et encourager les partenaires

Le plus important est d'investir davantage dans les ressources humaines. Or, les dépenses publiques pour l'éducation n'ont guère augmenté ces dernières années dans l'UE. Pour commencer, il faudra rationaliser l'utilisation des ressources existantes.

Otto Dibelius

*Commission européenne,
Direction générale de l'éducation et de la culture*

La plupart des participants à la conférence se sont ralliés au point de vue des chercheurs et des décideurs politiques selon lequel les investissements dans le capital humain favorisent la productivité, stimulent l'innovation technologique et, loin de freiner la cohésion sociale, y contribuent favorablement. Toutefois, des doutes ont été émis quant à la capacité de trouver un accord, au niveau de l'UE, sur la répartition des rôles et des responsabilités entre l'État et les pouvoirs publics, d'une part, et le secteur privé, les professionnels et les individus, d'autre part, en ce qui concerne les prestations de formation tout au long de la vie.

Depuis une dizaine d'années environ, on assiste, dans tous les pays moyennement industrialisés du monde ainsi que dans les pays en transition de l'Europe centrale et orientale, à l'émergence et à la croissance rapide du secteur privé dans l'éducation et la formation, qui à la fois complète et rivalise avec le secteur public. Certains sont d'avis que cette tendance gagnera l'ensemble de l'Europe dans les années à venir. La question de savoir si cette évolution est souhaitable ou si elle est éventuellement irréversible a été vivement débattue, mais tous les participants ont souligné que, quel que soit le rôle effectif ou souhaitable du secteur privé, la suprématie du secteur public en la matière doit rester un principe fondamental des politiques européennes d'éducation et de formation.

Du point de vue des employeurs, les stratégies de formation tout au long de la vie doivent assurer la cohérence entre l'offre de formation et les exigences des entreprises, tandis que le maintien de l'employabilité relève de la responsabilité principale de chaque individu, soutenu par des mesures appropriées. En même temps, chacun admet que les partenaires sociaux peuvent et doivent promouvoir la formation continue au travers du dialogue, de la négociation et des accords collectifs. Cela passe par des mesures incitatives (telles que l'épargne-formation ou les incitations salariales à la

formation) et des mesures spéciales (destinées notamment aux travailleurs faiblement qualifiés), mais aussi par leur participation à la conception des programmes et des qualifications et par des accords sur l'organisation du travail permettant de faciliter l'accès à la formation. Le récent accord signé en Irlande par les partenaires sociaux, lequel prévoit des mesures spécifiques pour les travailleurs faiblement qualifiés et les chômeurs, a été mentionné comme un exemple de bonnes pratiques.

■ La coopération tripartite et le dialogue social entre les parties prenantes au sein du système chypriote d'éducation et de formation sont remarquables. Dès l'adoption par les partenaires sociaux européens du Plan d'action pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie, Chypre s'est engagée dans sa mise en œuvre à travers le premier Plan stratégique de développement pour 2004-2006. Parmi les cinq priorités définies, les plus importantes sont le développement des ressources humaines et la promotion de l'égalité des chances pour l'inclusion sociale. Les principales mesures ont trait aux formations de la deuxième chance pour adultes, au développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et à l'aménagement du système de formation professionnelle afin de fournir au marché du travail les compétences technologiques et numériques dont il a besoin. L'objectif est d'encourager la diversification des compétences, la flexibilité et la capacité d'adaptation. L'Autorité pour le développement des ressources humaines (HRDA), organisme semi-gouvernemental, est chargée de la mise en œuvre pratique, en étroite collaboration avec l'Office chypriote de planification. Les employeurs participent à l'élaboration des politiques au sein de la HRDA et contribuent à son financement par une taxe à la formation représentant 0,5 % de la masse salariale. Le financement de la formation continue des adultes actifs est ainsi presque intégralement assuré par les employeurs. La réglementation de la formation continue stipule que les formations sont prises sur le temps de travail et financées par les employeurs.

Charalambos Kammas

Fédération des employeurs et des industriels de Chypre (www.oeb-eif.org)

Un marché de la formation plus transparent aiderait les entreprises à aménager leur organisation du travail spécifique en fonction de l'offre de formation. L'existence de qualifications et de certificats largement reconnus, ainsi que d'un système d'assurance qualité et de «label qualité» permettant

de contrôler les prestataires de formation peut inciter les entreprises à investir dans la formation, en les persuadant de son utilité et des bénéfices qui en découlent. Une avancée considérable serait qu'un réseau d'experts et de consultants puisse soutenir les entreprises introduisant des programmes de formation; son financement pourrait être pris en charge collectivement au travers d'un partenariat public-privé.

Accroître l'investissement dans les ressources humaines signifie également rationaliser l'utilisation des ressources disponibles; comme l'ont souligné la plupart des participants, ces ressources devraient cibler prioritairement les groupes les plus vulnérables.

■ Il n'est peut-être pas indispensable d'augmenter globalement le budget de l'éducation, sans tenir compte du contexte, mais des fonds supplémentaires devront être dégagés pour l'éducation de base, ainsi que pour développer la formation des adultes. Les objectifs prioritaires pour un investissement efficace sont:

- renforcer l'éducation et la formation afin d'assurer la disponibilité de compétences techniques et scientifiques;
- soutenir la formation tout au long de la vie afin de pallier l'obsolescence accélérée des compétences dans une ère de progrès technologiques rapides;
- concentrer les dépenses publiques sur l'amélioration des compétences des personnes issues de milieux défavorisés;
- promouvoir les actions visant à améliorer les performances de l'éducation (programmes et méthodes didactiques).

D'après certains travaux de recherche, une année supplémentaire d'études accroît la productivité immédiate de 5 %, à quoi s'ajoutent encore 5 % sur le long terme (induits par la capacité accrue à suivre les progrès technologiques). Pour les individus, chaque année supplémentaire de formation initiale se traduit par une augmentation ultérieure des revenus de l'ordre de 6,5 % en moyenne en Europe, tandis que la formation sur le lieu de travail entraîne une augmentation de salaire de 5 % par année de formation. L'ensemble de ces données devrait inciter les décideurs politiques à voir dans l'éducation un investissement, plutôt qu'une dépense de consommation.

Poins clés, in de la Fuente et Ciccone (2003)

Comme l'a montré le sondage Eurobaromètre 2003 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, une minorité de citoyens accepterait de payer pour se former, quelle que soit le type de formation, mais certainement pas d'assumer la totalité du coût de la formation. D'autre part, il leur est plus facile de payer pour des formations qui n'ont pas de lien avec le travail, ou qui leur apportent des avantages immédiats. Cela ne traduit pas un manque de motivation à se former pour des raisons professionnelles, mais plutôt la conviction que ce type de formation ne devrait pas être pris en charge par les individus, partiellement ou en totalité. S'il est essentiel d'encourager les gens à se former, il ne suffit pas pour autant de résoudre le problème du financement. Les individus mobilisent plus volontiers leur temps et leur énergie à se former si cela sert leurs intérêts, autrement dit si la formation leur apporte des bénéfices concrets en termes de gratification ou d'avantages.

Le principe fondamental sur lequel les politiques et la pratique devront se baser à l'avenir est celui du partage des responsabilités entre toutes les parties prenantes, y compris les citoyens en tant qu'apprenants et bénéficiaires des résultats apprenants. Les partenariats locaux et intégrés qui ont pu être mis en place ont favorisé de manière probante l'innovation et amélioré les niveaux tant quantitatifs que qualitatifs de la participation à la formation, surtout chez les groupes et les individus les moins favorisés en termes de possibilités, d'accès et de réussite. Le partenariat et le partage des responsabilités passent par une meilleure écoute mutuelle entre les différents groupes d'intérêt, secteurs et autorités compétentes.

- Le système italien d'éducation et de formation tout au long de la vie est un système intégré, où les décisions relatives à la répartition des dépenses publiques ou à la définition des bénéficiaires des mesures de formation sont prises conjointement par les acteurs institutionnels et les partenaires socio-économiques. Le système tente de financer, non seulement les formations visant à améliorer la compétitivité des entreprises, mais aussi des activités de formation tout au long de la vie pour toutes les catégories de travailleurs. Il recourt aux initiatives sur l'équité financées par le Fonds social européen pour cibler les entreprises de moins de quinze salariés, les travailleurs du privé sous contrat à durée déterminée, les travailleurs de plus de 45 ans, ceux dont les qualifications ne dépassent pas le niveau élémentaire, ou ceux qui travaillent dans des entreprises ayant des postes à dominante technologique non pourvus.

Aviana Bulgarelli

ministère italienne de l'emploi et des affaires sociales

Les conférenciers ont été unanimes à voir dans les modèles de partenariat le pilier d'une mise en œuvre réussie des politiques de formation tout au long de la vie, et à préconiser leur déploiement aux niveaux tant régional que national et européen. Ces partenariats peuvent prendre une variété de formes: accords collectifs; ONG civiles et collectivités locales, partenaires sociaux et ONG civiles, partenariats apprenants et communautaires locaux; partenariats financiers et à responsabilité partagée. L'engagement actif de la société civile locale facilite la mise en place de réseaux durables, denses et intégrant nombre de parties prenantes. Ces réseaux sont plus résistants lorsqu'ils sont créés dans un processus actif d'échanges et de négociation. Les dispositifs les plus prometteurs semblent être ceux qui combinent les compétences citoyennes actives avec des possibilités de formation pertinentes sur le plan de l'emploi, sous une forme qui garde des liens visibles avec la communauté locale.

- La Confédération nationale grecque des agents de la fonction publique (ADEDY) réalise actuellement un projet financé par Socrates II visant à soutenir les partenariats locaux et régionaux pour la formation tout au long de la vie. Les trois partenariats mis en place en 2003 (respectivement à Kozani, à Calamata et à Chalcis) concernent la création de centres de formation polyvalents adaptés à la situation économique et sociale des localités impliquées. Le plan d'action du premier de ces partenariats, celui de Kozani, reposait sur l'idée que la mobilisation collective et le développement d'une communauté apprenante tout au long de la vie pour tous offrent à la communauté les meilleures garanties. La région de Kozani étant, jusqu'à une époque récente, relativement isolée, l'économie locale nécessite un sérieux coup de main, tandis que les niveaux de participation à l'éducation et à la formation y sont inférieurs à la moyenne. L'objectif est que Kozani devienne, d'ici à 2010, une préfecture de premier ordre pour ce qui concerne les TIC, les langues, l'innovation, l'entrepreneuriat et le niveau culturel des citoyens et de la communauté en général. Le centre de formation sera au carrefour de ce développement, en tant qu'organisme intégré rassemblant dans un projet conjoint les représentants des associations de la société civile ainsi que l'administration locale et régionale. L'idée est de créer une synergie entre les structures régionales, les infrastructures et les services, afin d'aider la communauté à s'aider elle-même, autrement dit de promouvoir le développement durable à travers l'utilisation rationnelle des ressources

existantes et l'organisation de partenariats solides entre le gouvernement local, les autorités en charge de l'éducation et de la formation, le secteur privé, l'industrie et les ONG locales.

Christoforos Koryfidis

ADEDY, Section des affaires européennes, et Comité économique et social européen

- Les académies suédoises d'éducation populaire proposent aux adultes des formations tant formelles que non formelles. Le système est basé sur la coopération entre l'État et les ONG, chaque institution étant placée sous la tutelle d'une instance politique ou sociale. Certes, les interventions ciblées sur l'individu et conduites avec lui sont importantes, mais il faut aussi que l'État et les politiques publiques, soutenus par les ONG, soient à même d'encourager le changement social et économique dans les contextes professionnels et privés où les citoyens évoluent. Nous avancerons mieux sur cette voie en laissant les organisations de la société civile (les ONG) jouer pleinement leur rôle à chaque étape du parcours.

Stina Sundberg

Académie d'éducation populaire pour les femmes, Göteborg

On pourrait avancer que la mise en œuvre concrète de la formation tout au long de la vie progresserait de manière plus significative si les recettes qui ont bien fonctionné par le passé étaient partagées et mises en pratique dans une synergie accrue. À cet égard, les discussions lors de la conférence peuvent se résumer comme un cercle vertueux de conditions et de critères, qui pris ensemble concourent à étayer les motivations et à les transformer en actes. À l'intérieur du cercle se succèdent les conditions structurantes ouvertes, les principes communs, le soutien, la participation, les méthodes apprenantes symétriques et basée sur les processus, les avantages concrets, la culture transversale (reliant les différents secteurs, contextes et traditions), le travail en réseaux, le changement institutionnel... puis l'on revient aux conditions structurantes ouvertes.

Points clés

- Accroître l'investissement dans les ressources humaines, mais surtout rationaliser et mieux cibler cet investissement.
- Veiller à ce que la participation à la formation se traduise par des bénéfices et des incitations concrets et tangibles.
- Prendre des mesures transversales reliant les différents domaines politiques ainsi que les divers secteurs de prestation.
- Poursuivre activement des stratégies visant à partager les responsabilités et l'expertise, conçus comme des biens collectifs.
- Faire davantage appel à l'expérience et aux capacités de la société civile et de ses organisations sur le plan local et régional.

2.2. Ouvrir la voie à des nouveaux parcours de formation et de qualification

Les systèmes d'éducation et de formation devront évoluer rapidement afin de former des réseaux ouverts et diversifiés de prestation et de pratiques. Le seul facteur critique susceptible de déterminer ce type de changement est la capacité à combler le fossé institutionnel et culturel qui existe entre l'enseignement général et la formation et l'enseignement professionnels, ainsi qu'entre les parcours de formation et de qualification qu'ils proposent.

*Résultats du séminaire préparatoire de la conférence,
Europe Grows Up...*

Tous les conférenciers sont convenus de la nécessité de faire évoluer plus radicalement les objectifs, les méthodes et les contenus didactiques et apprenants afin de les consacrer davantage à la création, l'application, l'analyse et la synthèse des connaissances, tout en les intégrant dans un apprentissage collaboratif tout au long de la vie; en ce sens, les outils apprenants basés sur les TIC contribuent à diversifier et à assouplir les approches. De même, l'apprentissage basé sur la pratique est jugé un facteur crucial de renouvellement et d'aménagement de l'éducation et de la formation au sein des économies et des sociétés de la connaissance.

En conséquence, il paraît nécessaire d'élargir et d'améliorer la portée, la nature et la qualité de la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs travaillant dans un cadre formel ou non formel, ainsi que leurs perspectives d'évolution professionnelle. Ils jouent en effet le rôle de filtres ou de relais, tant pour la transmission des contenus que pour l'application des méthodes; d'autre part, du fait de leur statut particulier, ils sont à même d'orienter de manière non négligeable les préférences vers la connaissance et l'apprentissage. Il est donc regrettable que les documents de politique actuels n'accordent qu'une attention limitée à la manière dont l'apprentissage s'effectue et à ce qui doit être fait pour encourager les modes d'apprentissage susceptibles de développer les facultés critiques et la réflexivité.

■ En Allemagne, le gouvernement fédéral tout comme les gouvernements des *Länder* ont émis depuis longtemps des recommandations, des

règlements et des programmes spécifiques pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Outre le système de congé formation rémunéré qui fait la renommée de l'Allemagne, la notion de comptes et de crédits formation fait son chemin. L'Allemagne étant dotée d'une solide tradition de collecte et d'analyse des statistiques relatives à l'éducation et à la formation continues, les décideurs publics et les prestataires disposent régulièrement de rapports circonstanciés en la matière. Néanmoins, la formation tout au long de la vie n'est pas encore une réalité ancrée dans le parcours éducatif, professionnel et social des Allemands. Afin de progresser sur cette voie, nous devons nous attaquer aux problématiques suivantes: la motivation et l'accessibilité; l'instauration de nouvelles cultures apprenantes et de modalités de formation innovantes; l'amélioration de l'assurance qualité et de la certification; le recentrage des mécanismes de financement sur des dispositifs personnalisés. Une condition préalable est de mieux connaître les apprenants afin de cerner leurs motivations et leurs intérêts, les obstacles perçus et réels à l'apprentissage, ainsi que les effets et les bénéfices induits par la formation. Cela suppose de poursuivre les efforts de recherche sur l'apprentissage en tant que tel.

Peter Krug

*Ministère des sciences, de la formation continue, de la recherche et de la culture,
Rhénanie-Palatinat*

Pour soutenir plus efficacement le changement institutionnel, la mise en œuvre des approches innovantes (dont certaines ont déjà été tentées et évaluées) doit être poursuivie et encouragée, notamment au travers des mesures suivantes: plans de formation modulaires ou à temps partiel, parcours personnalisés, diversification culturelle des programmes et des méthodes didactiques, centres de formation multilingues, systèmes d'accréditation des acquis de l'expérience et des apprentissages antérieurs, intégration des initiatives d'échanges et de mobilité, réseaux d'apprentissage ouvert et à distance, formations sur le lieu de travail et, enfin et surtout, exploitation du potentiel offert par les méthodes et les outils de l'apprentissage électronique (e-learning).

Il a été souligné que les adultes souhaitant reprendre une formation générale ou professionnelle doivent généralement suivre le même cursus que les jeunes apprenants, indépendamment de leur expérience ou des apprentissages qu'ils ont effectués antérieurement dans des environnements informels. La situation dans l'enseignement supérieur est légèrement différente, dans la mesure où des cours spécifiques sont proposés aux

étudiants «atypiques», mais ces cours n'englobent pas le même contenu et préparent à des qualifications moins valorisées. Dans les deux cas, le déficit s'explique par l'incapacité relative des systèmes existants à trouver des solutions efficaces correspondant aux besoins et à la situation des individus.

■ Dans les universités, la qualité était traditionnellement assurée par les diplômes de fin d'études et non par une sélection à l'entrée, jusqu'à ce que l'idée de normaliser les critères d'admission apparaisse comme un moyen d'homogénéiser le corps étudiant et de préserver de ce fait l'excellence. Les réformes conduites dans les années 1960 et 1970 ont certes tenté de résorber ce goulet d'étranglement, mais la proportion d'étudiants «atypiques» parmi les nouveaux arrivants est restée minime chaque année, notamment parce que les étudiants adultes ou à temps partiel restaient soumis à des règlements conçus pour les étudiants jeunes et à temps plein. Depuis quelques années, diverses modalités sont proposées pour passer du système de formation et d'enseignement professionnels à l'enseignement supérieur, ou s'inscrire à l'université à un âge plus tardif. Le secteur de l'enseignement supérieur a lui-même évolué pour se diversifier et accroître ses capacités d'accueil, mais il n'existe pas de consensus au niveau européen sur la meilleure manière de répondre aux exigences actuelles. La prise en compte, à l'entrée, des qualifications obtenues dans la formation et l'enseignement professionnels peut se faire au moyen des crédits, d'examens ou d'une régulation par le marché. Les opinions divergent quant à savoir s'il est souhaitable que les individus qui n'ont pas le niveau requis à l'entrée bénéficient d'un accès institutionnel généralisé ou restreint, et s'il faut leur ouvrir tous les programmes ou seulement certains programmes spécifiques. Enfin, un grand désaccord persiste sur la question de savoir s'il faut maintenir ou supprimer la frontière entre la formation initiale et la formation continue et s'il faut organiser la formation continue au sein des départements existants ou dans des structures séparées. À l'heure actuelle, il est impossible de se prononcer, en toute rigueur, sur les solutions les plus avantageuses ou sur les critères de réussite; on ne sait pas non plus s'il vaut mieux que l'Europe abrite plusieurs schémas ou s'aligne sur une position commune unique.

Ulrich Teichler

*Centre de recherches sur l'enseignement supérieur et le travail,
université de Kassel*

Les participants à la conférence se sont généralement prononcés pour une diversification des objectifs apprenants dans les universités, afin d'intégrer des groupes cibles plus nombreux. À cet égard, il serait souhaitable que les différentes catégories d'institutions éducatives travaillent en réseaux, que ceux-ci soient institués au niveau régional mais aussi international pour traiter de questions et de besoins spécifiques, et que les universités accordent une priorité accrue à la formation des personnes appelées à jouer un rôle clé dans la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, c'est-à-dire les enseignants et les formateurs de demain. En outre, les universités devraient évoluer pour offrir aux étudiants potentiels un cadre et des possibilités à la fois acceptables et plus attractifs.

Il ressort du sondage Eurobaromètre 2003 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie que, par expérience, les citoyens trouvent les cadres informels et les contextes sociaux plus appropriés à un apprentissage réussi. Cela ne signifie pas que les configurations formelles d'apprentissage aient perdu de leur pertinence, mais que les méthodes qui y sont appliquées doivent être repensées. L'éducation informelle des jeunes et des adultes recourt à des approches et à des méthodes axées sur l'apprenant, qui parviennent à relancer la motivation et l'engagement des participants; le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels pourrait s'inspirer avantageusement de ces pratiques, notamment en ce qui concerne le développement d'activités de formation sur le lieu de travail.

Les contextes professionnels propices à l'apprentissage se caractérisent par la mise en place de communautés de pratique qui déploient des processus apprenants dont les retombées s'avèrent positives pour tous les participants. Toutefois, on sous-estime l'appréhension d'apprendre éprouvée par les salariés les moins qualifiés, et de ce fait on n'attache pas une attention suffisante à la nécessaire construction de la confiance en soi, de l'estime de soi et des perspectives d'avenir conditionnant toute reprise de formation chez ces personnes.

- Les recherches entreprises au Danemark sur les attitudes et les motivations des adultes âgés, faiblement qualifiés ou inactifs, montrent que ceux-ci éprouvent une grande ambivalence à l'égard des activités de formation structurées, et n'entreprennent une formation de ce type que s'ils ne peuvent faire autrement. Pour ces personnes, l'apprentissage représente une remise en cause des identités et des comportements assumés jusqu'alors, et ce dans un contexte de vulnérabilité psychique. Ces identités reposent en effet sur le présupposé que si tout n'est pas possible dans la vie, chacun peut néanmoins prétendre à une stabilité de

l'emploi et des tâches professionnelles qui lui sont confiées. En raison des évolutions du monde du travail et du marché de l'emploi, cette continuité du parcours personnel s'est trouvée fracturée. Il est désormais fait appel à la responsabilité individuelle de chacun pour affronter un avenir théoriquement ouvert à tous les possibles, mais en réalité parsemé d'impossibles. Dans ce contexte, l'objectif poursuivi par l'apprentissage ou la transformation identitaire n'apparaît pas évident. Il est frappant de voir que ces personnes continuent pendant très longtemps d'espérer qu'elles conserveront leur emploi ou trouveront du travail, malgré les probabilités extrêmement faibles que cela soit le cas. Pour qu'une activité de formation donne de bons résultats, l'individu doit mobiliser sa subjectivité et réellement désirer apprendre, ce qui signifie qu'il doit avoir résorbé toute son ambivalence et vaincu son anxiété. Cela nécessite l'aide et l'accompagnement réguliers d'un conseiller d'orientation. L'apprentissage des personnes faiblement qualifiées devrait être centré sur la pratique, tant du point de vue du contenu que des processus, ce qui souligne le potentiel des formations basées sur le lieu de travail. En outre, ces personnes aspirent à voir leurs résultats apprenants enregistrés et validés, ce qui met en relief l'importance des mécanismes d'accréditation des acquis de l'expérience et de validation des apprentissages non formels antérieurs.

Knud Illeris

université de Roskilde et Learning Lab Denmark (www.ild.dk)

La mise en place de formations basées sur le lieu de travail s'adressant aux travailleurs faiblement qualifiés est une solution intéressante tant pour les salariés que pour les employeurs. D'une part, ces dispositifs offrent aux salariés la possibilité de se former en compagnie de collègues dans un environnement familier, fiable et sécurisant, d'autant que la plupart d'entre eux gardent de mauvais souvenirs de l'école. D'autre part, du point de vue des employeurs, il s'agit de formations pertinentes, intégrées dans les processus productif et organisationnel de l'entreprise, ce qui minimise les pertes de temps productif et permet d'organiser la formation en fonction du programme de travail.

- Le projet Leonardo da Vinci II *Motivation of people with lower qualifications for lifelong learning (Motiver les personnes faiblement qualifiées à se former tout au long de la vie)* vise à recueillir des informations sur les moyens permettant d'accroître la participation des

salariés les moins qualifiés à l'éducation et à la formation continues. Le projet étudiera les styles apprenants et les attitudes des individus les moins qualifiés afin d'en analyser les caractéristiques spécifiques. Le projet examinera également les stratégies suivies tant par les entreprises que par les prestataires de formation pour concevoir et mener à bien les activités de formation continue, afin d'évaluer si ces stratégies sont adaptées aux styles apprenants, aux exigences et aux demandes de ce groupe cible.

Daniela Harlinghausen

Institut allemand d'éducation permanente (www.die-bonn.de)

L'enseignement des langues, par exemple, n'a guère été le point fort de l'offre de formation et d'enseignement professionnels jusqu'ici, mais cela devrait changer, compte tenu de l'importance accrue des compétences linguistiques dans le monde du travail en Europe. À cet égard, les méthodes pédagogiques appliquées dans l'enseignement primaire pourront servir de modèle pour un apprentissage des langues plus efficace dans les entreprises. Les méthodes modernes consistent surtout à inciter les apprenants à utiliser les langues pour apprendre et à apprendre à utiliser les langues. Il s'agit d'un «apprentissage par l'action» dans un contexte s'approchant des situations de la vie quotidienne et permettant d'acquérir des compétences linguistiques en même temps que la confiance en soi nécessaire pour les utiliser dans un contexte pratique pertinent.

- La nécessité de s'exprimer dans plus d'une langue est un impératif de plus en plus présent dans les contextes professionnels européens, à une échelle jamais atteinte précédemment. On avance que les entreprises ayant des salariés équipés de compétences linguistiques multiples pourraient voir leurs performances s'accroître d'au moins 20 %, tandis que celles dont le personnel maîtrise une langue étrangère enregistreraient une hausse de leurs performances de 10 %. Le compendium *Content and Language Integrated Learning* (CLIL; www.clilcompendium.com) a été créé dans cette perspective. Il part du principe que, dans un contexte apprenant et didactique donné (y compris en entreprise), les formations (à contenu autre que linguistique) sont imparties dans une langue qui n'est pas nécessairement la langue maternelle des apprenants, tandis que les formateurs ne sont pas nécessairement des professeurs de langues. Le CLIL s'adapte à l'emploi du temps, aux besoins immédiats et aux aspirations des apprenants et s'avère particulièrement adapté aux

apprenants adultes. Il s'agit d'une solution européenne, particulièrement rentable, pragmatique et durable, en réponse à des besoins européens, permettant à un large public d'accéder à l'apprentissage des langues tout en atteignant une série d'objectifs tangibles au-delà des compétences linguistiques proprement dites: développement des connaissances, de la compréhension et des compétences interculturelles, préparation à l'internationalisation, amélioration de certains aspects de l'enseignement non spécifiquement consacré aux langues.

David Marsh

université de Jyväskylä

Pour reprendre l'image proposée par Peter Rigney (Congrès irlandais des syndicats) pour décrire la différence entre les anciennes et les futures prestations de formation, les systèmes actuels de formation et d'enseignement ressemblent à des lignes d'assemblage, tandis que la formation tout au long de la vie se déroulera plutôt dans des petits ateliers de pointe, capables de fournir des produits sur mesure et ciblés.

Les outils de l'apprentissage électronique (e-learning) sont à cet égard extrêmement prometteurs, dans la mesure où ils permettent de simuler l'application concrète de ce qui a été appris (comme, par exemple, dans une simulation de vol). Toutefois, les participants à la conférence ont exprimé un certain doute, pour ne pas dire scepticisme, à l'égard de l'efficacité didactique et économique des outils et des programmes apprenants basés sur les nouvelles technologies. Cette réticence s'explique essentiellement par la faiblesse relative des résultats apprenants dans les contextes réels (comparés à ceux des laboratoires de recherche) et par le fait que la plupart des projets innovants d'apprentissage électronique s'adressent encore en priorité à l'enseignement supérieur et beaucoup moins à l'enseignement secondaire, ou aux environnements apprenants basés sur le travail.

Il faudra, sans aucun doute, se départir de ce que Siméon Retalis (université de Chypre) nomme l'approche «technophile» de l'apprentissage électronique, où l'on part de la technologie pour s'interroger ensuite sur ses applications éventuelles dans la formation et l'enseignement, et favoriser plutôt des formes mixtes, recourant à l'apprentissage électronique afin de compléter et d'élargir le potentiel de l'apprentissage sous forme présentielle. Une bonne part de l'apprentissage s'effectue dans un cadre social, où l'apprentissage entre pairs s'avère aussi fructueux que les orientations dictées par un tuteur ou un formateur. Il reste à convaincre les prestataires de la formation et de l'éducation que la «e-socialité» (dont l'existence paraît assurée) peut contribuer aussi efficacement à l'apprentissage que l'interaction face-à-face.

- Le projet *Time2Learn* (Le temps d'apprendre) est un réseau thématique du programme «Technologies de la société de l'information» (IST) de l'UE, visant à réunir les acteurs et les parties prenantes de la recherche sur le e-learning et de la formation professionnelle. Les deux constats que l'on peut faire aujourd'hui concernent l'extension croissante des méthodes d'apprentissage collaboratif et la priorité accrue de la recherche sur les systèmes hypermédia d'apprentissage adaptatif (www.eu-projects.com/time2learn).

Siméon Retalis

université de Chypre

- Le projet Socrates-Minerva *ADAPT – adaptivity and adaptability in ODL based on ICT* (adaptation et adaptabilité de l'apprentissage ouvert et à distance basé sur les TIC: wwwis.win.tue.nl/~alex/HTML/Minerva/index.html) a pour objet de développer les applications TIC en appui des campus virtuels, du e-learning, du tutorat et des services aux étudiants.

Alexandra Cristea

université de technologie de Eindhoven

- Le projet Socrates II *POLE – Policy observatory for lifelong learning and employability* (Observatoire des politiques de formation tout au long de la vie et de l'employabilité) s'attache à élucider de quelle manière les TIC peuvent améliorer et renforcer les politiques de formation tout au long de la vie, en identifiant et examinant les exemples probants de mesures de formation tout au long de la vie faisant appel aux TIC pour évaluer les résultats, les réalisations et l'impact (www.education-observatories.net/pole).

Nikitas Kastis

Fondation Lambrakis pour la recherche, Athènes

Enfin et surtout, les parcours de formation ouverts et flexibles requièrent que les qualifications puissent être «lues» au travers de cadres de référence uniques. Des mécanismes de transfert et de progression fiables vont de pair avec le respect de principes communs pour réguler la modularisation, définir les modules et les unités d'enseignement, mettre en place les systèmes et les points de crédit. Cela n'est envisageable que s'il existe un large consensus sur une valeur commune faisant office d'étalon, ainsi qu'une volonté réelle d'accepter les équivalences entre les compétences validées,

que celles-ci aient été acquises par des voies formelles, non formelles ou informelles. Plusieurs pays européens sont actuellement engagés dans la création ou l'aménagement de systèmes nationaux de qualifications basés sur les compétences, prévoyant également des procédures systématiques d'accréditation de l'expérience et des apprentissages antérieurs. Nombre d'expériences pertinentes à cet égard ont été présentées lors de la conférence, que nous résumons à la suite des points clés de cette section.

Points clés

- Mieux connaître les ressorts de l'apprentissage et de la motivation, notamment chez les personnes moins qualifiées.
- Rattacher plus solidement l'offre de formation aux contextes réels, au plus près du lieu de travail.
- Gagner le soutien des enseignants et des formateurs, qui sont les partenaires garants de la mise en œuvre pratique des politiques.
- Soutenir vigoureusement les initiatives nationales visant à créer des systèmes intégrés de qualification et d'accréditation basés sur les compétences.

■ En Norvège, en 2003, 4500 étudiants ayant fait valoir les connaissances et l'expérience acquises antérieurement par des voies non formelles ou informelles ont été admis au niveau de la licence dans des universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur. Les études de suivi montrent que les performances de ces étudiants est plutôt satisfaisante, y compris comparativement aux étudiants «ordinaires». Un cadre national de validation des apprentissage informels et non formels est à l'étude en Norvège (<http://odin.dep.no/ufd/engelsk/education/competence-reform>), conformément aux recommandations émises par l'OCDE dans une récente étude thématique sur l'éducation des adultes dans ce pays.

Hanna Marit Jahr

Mission de la Norvège auprès de l'UE

- Depuis 2001, l'éducation de base des adultes au Danemark offre des possibilités d'évaluation individuelle et de validation des acquis, ainsi que des plans individuels de formation au sein de programmes de formation et d'enseignement professionnels à temps partiel (http://us.uvm.dk/videre/voksenuddanelse_dk/Alearning.htm). Ces possibilités confèrent au système une certaine souplesse horizontale, les modules pouvant être combinés dans des parcours de qualification flexibles pour adultes, à l'intérieur d'un vaste éventail de prestations: formation continue des travailleurs actifs, formation professionnelle initiale et pour adultes, enseignement général initial et éducation permanente. Les plans individuels de formation entérinent aussi bien le transfert de crédits que la validation flexible des acquis. Ce dispositif s'intègre parfaitement dans l'architecture verticale, en cinq niveaux, des qualifications des adultes, laquelle est conçue comme un système transparent et cohérent de reconnaissance des compétences, aux niveaux bien définis (compétences comparables ou identiques): tous les niveaux de formation et d'éducation des adultes correspondent à des niveaux équivalents du système de formation initiale générale ou professionnelle. Le système propose des passerelles bien définies permettant de passer d'un programme à l'autre ou d'un niveau à l'autre; il en va de même pour la reconnaissance des acquis de l'apprentissage formel ou non formel, notamment de l'apprentissage sur le lieu de travail.

Annelise Hauch

ministère danoise de l'éducation

- Le système français des qualifications a pour principe d'évaluer les acquis de la formation, de l'apprentissage et de l'expérience au regard des mêmes normes, de sorte que les certificats représentent effectivement des valeurs communes. À l'occasion des réformes d'après-guerre, plusieurs ministères ont créé des systèmes parallèles de qualifications, mais ceux-ci restaient confinés à la formation et à l'enseignement professionnels initiaux et gardaient des liens étroits avec l'offre de formations formelles. De son côté, le secteur de la formation continue a mis en place un système distinct de qualifications; une procédure volontaire a donc été proposée à l'ensemble des prestataires de formation, afin d'introduire un cadre d'équivalences entre les diverses qualifications, à partir des critères de références définis par le ministère de l'éducation. En 2002, un nouveau Répertoire national des certifications professionnelles était introduit, visant à refléter l'architecture intégrale des qualifications relevant de la formation et de

l'enseignement professionnels. Pour pouvoir figurer dans ce Répertoire, les qualifications doivent satisfaire à deux conditions fondamentales: être accessibles non seulement à l'issue d'une formation spécifique, mais aussi d'une procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE); être conçues dès le départ avec les partenaires sociaux. Conformément au principe de l'équivalence, la totalité des qualifications figurant dans le Répertoire sont organisées par unités de compétence. Ce nouveau système d'équivalences a pour objectif de combler les écarts de reconnaissance entre différents systèmes de qualifications, tout en imposant des critères de qualité communs à tous les prestataires. La possibilité d'accréditer les acquis de l'expérience a été étendue à l'ensemble des qualifications. Devenue un préalable à toute inscription dans le Répertoire national, cette condition joue désormais un grand rôle dans le système français des qualifications.

Annie Boudier

Céreq, Marseille (www.cereq.fr)

Jusqu'au milieu des années 1980, deux structures parallèles de qualifications ont coexisté en Slovaquie, sans être strictement équivalentes: d'un côté, les qualifications délivrées par le système scolaire et de l'autre, celles obtenues à l'issue de formations en alternance ou prises sur le temps de travail. Les années 1980 ont marqué l'abolition du système d'apprentissage en faveur d'un système de formation et d'enseignement professionnels (FEP) fortement axé sur l'école, au prix d'un éloignement des employeurs et du marché du travail. La refonte de l'enseignement secondaire supérieur a été conduite à partir de 1996: les études durent de deux à cinq ans et offrent le choix entre les filières professionnelle, technique ou générale. Des programmes postsecondaires ont été créés, ainsi que des formations aux métiers manuels préparant à la qualification de «maître artisan». Toutefois, contrairement aux attentes, les taux d'abandon scolaire n'ont pas diminué dans la formation et l'enseignement professionnels, mettant en évidence la nécessité d'assouplir et de décentraliser le système. Dans ce contexte, le nouveau système national des qualifications, entré en vigueur en 2000, marque un tournant décisif. Il repose sur une normalisation des connaissances, des compétences et des savoir-faire professionnels, établie à plusieurs niveaux, pouvant faire l'objet de programmes de formation formelle, mais aussi d'une validation des compétences acquises par des voies non formelles ou informelles. Les programmes monolithiques, se déroulant sur trois ans ou plus, ne sont plus adaptés aux besoins des élèves et n'attirent guère

les adultes. Les nouveaux programmes ont un contenu plus général, ils préparent habituellement à une ou plusieurs normes professionnelles et sont organisés par modules. Chaque module vise les compétences professionnelles de base sur le plan pratique, ainsi que les connaissances théoriques correspondantes et un certain nombre de compétences clés. Ces modules offrent aux jeunes en échec scolaire, ainsi qu'aux adultes, la possibilité d'intégrer le marché de l'emploi et de compléter leur formation par étapes, tout en préparant la qualification principale qui leur permettra ultérieurement d'accéder au niveau supérieur de formation et d'enseignement professionnels. Les connaissances, les compétences et le savoir-faire acquis en dehors du système formel, dans des configurations non formelles ou informelles, sont en voie d'être pleinement reconnus et validés, grâce aux normes de qualification, et ils seront donc pris en compte lors de l'évaluation d'entrée avant une formation ou une reprise d'études.

Slava Pevec Grm

*Centre de formation et d'enseignement professionnels
de la République slovène (www.cpi.si)*

2.3. Élargir l'accès et accroître la participation

Ce sont les systèmes d'éducation et de formation qui doivent s'adapter aux usagers apprenants, et non l'inverse. La clé permettant d'identifier les principaux obstacles à l'apprentissage est à rechercher dans les perceptions des individus sur leur environnement réel et quotidien.

Rapports des ateliers de la conférence

Les participants à la conférence sont convenus que le principal moyen de mettre en œuvre la formation tout au long de la vie consiste à lever les obstacles qui barrent l'accès et entravent la progression. La majorité des gens sont disposés à participer si des possibilités de formation pertinentes, accessibles et offrant des avantages tangibles leur sont proposées. Dans bien de cas, c'est la capacité d'atteindre cette échelle qualitative et quantitative qui peut poser problème. Un consensus règne actuellement sur le fait qu'une éducation générale de bonne qualité et un enseignement professionnel diversifié donnent aux jeunes les meilleures bases,

débouchant dans un premier temps sur un large éventail de possibilités dans des champs professionnels assez généraux. Dans un deuxième temps, il leur faudra à la fois s'équiper de connaissances et des compétences spécialisées, et mettre à jour et revaloriser les aptitudes et les savoir-faire acquis, en fonction de l'évolution de la demande des entreprises et des processus de travail, au travers d'activités continues de formation et d'éducation tout au long de la vie active.

Toutefois, les chances de réussite individuelle et de compétitivité économique étant de plus en plus déterminées par le capital humain et social, il apparaît nécessaire de cibler des efforts particuliers sur les secteurs et les groupes qui connaissent le plus de difficultés. C'est notamment le cas des PME, où l'insuffisance des ressources internes (argent, temps, effectifs, économies d'échelle) grève les possibilités de formation. Les partenaires sociaux sont souvent moins actifs dans les petites entreprises, ce qui limite également les réseaux susceptibles d'encourager les salariés en favorisant l'accès à la formation.

Les résultats du sondage Eurobaromètre 2003 sur la formation tout au long de la vie révèlent également qu'une proportion faible, quoique significative, de citoyens européens (au moins 10 %) se maintient délibérément à l'écart de toute forme d'apprentissage organisé et ne souhaite pas reprendre des études ou commencer une formation. L'analyse détaillée de ces résultats confirme l'étroite corrélation entre la démotivation et la désaffection à l'égard de l'apprentissage, d'une part, et le niveau d'études, le statut professionnel, l'âge, et, dans certaines cas précis, le sexe, d'autre part. Ces facteurs peuvent parfois s'associer, entraînant un cumul de profils propices ou défavorables à la participation ou à la motivation. Par exemple, il est peu probable que des femmes âgées et ayant un faible niveau d'études participent à une formation ou aient le désir d'apprendre, notamment si elles vivent dans des zones rurales ou sont originaires d'Europe méridionale. Cela nous rappelle qu'il y a plusieurs facettes aux situations défavorisées. Les hommes faiblement qualifiés, surtout dans les groupes les plus âgés, sont également peu enclins à participer à quelque activité de formation que ce soit, et sont difficiles à intégrer dans la formation continue, mais il ne faut pas en conclure que les problèmes d'accès des femmes ont été résolus dans ces groupes.

- *Job Active Methods* (www.job-active.at) est un projet Leonardo da Vinci II consistant à mettre au point et à tester des modules de formation destinés à améliorer les possibilités d'emploi des chômeurs âgés et des travailleurs risquant de perdre leur emploi. Quatre modules sont désormais opérationnels, grâce aux partenariats créés en République

tchèque, en Allemagne, en Finlande et en Espagne: bilan de personnalité, découverte de nouvelles possibilités d'emploi, mise en relation avec la société de l'information, et compétences à l'œuvre dans la recherche d'emploi.

Renate Janacek

Ibis Acam AG, Vienne

- En Suède, les femmes forment l'essentiel des effectifs des cours pour adultes, de sorte que les hommes sont considérés comme le groupe à problème. Toutefois, les salaires moyens des femmes sont toujours bien inférieurs à ceux des hommes et l'égalité homme-femme au travail est loin d'être acquise. L'une des raisons de cette situation est que les femmes continuent à assumer l'essentiel de l'éducation des enfants et des tâches domestiques. Les femmes comme les hommes doivent collaborer pour changer cette situation, mais pour cela chacun doit modifier la manière de concevoir sa propre identité. Les femmes devront forger leur identité en y intégrant la vie professionnelle, et les hommes développer la leur en accordant une place à la vie familiale. À l'Académie d'éducation populaire pour les femmes, notre objectif est que chaque femme puisse choisir tous les aspects de sa vie d'adulte, y compris le rôle qu'elle jouera dans la sphère publique. Les environnements éducatifs doivent explicitement favoriser ce type d'évolution personnelle et sociale. L'État a également un rôle à jouer, en fournissant des contextes appropriés et positifs d'apprentissage réflexif; les politiques publiques devraient donner des signaux clairs quant aux changements de comportements et d'attitudes attendus et encouragés.

Stina Sundberg

Académie d'éducation populaire pour les femmes, Göteborg

À l'exception des femmes actives les plus âgées, les Européennes ont un meilleur niveau d'études et de qualifications que leurs confrères, mais leur participation à la formation et à l'enseignement professionnels initiaux et continus reste faible par rapport à celle des hommes, ce qui explique la prédominance féminine dans les filières générales. De même, les femmes récoltent moins de fruits que les hommes d'une participation accrue ou de meilleurs taux de réussite. Cela contribue à restreindre leur participation ultérieure aux actions de formation continue organisées, soutenues ou financées par les employeurs, d'autant que les femmes sont moins présentes dans les métiers, les secteurs et les niveaux de responsabilité où la formation continue enregistre de forts niveaux de prestation et de participation.

L'année 2003 étant l'Année européenne des personnes handicapées, la conférence a mis un accent particulier sur l'examen des obstacles à la formation et à l'emploi liés à l'handicap. Il est difficile de se livrer à des évaluations comparatives des problèmes et des solutions en la matière, car aucune définition de l'handicap n'est reconnue au plan international; en tout état de cause, les personnes handicapées ne forment pas un groupe homogène. Toutefois, il apparaît, d'une part, qu'au moins un tiers des citoyens européens peuvent être considérés comme souffrant d'un léger handicap, et, d'autre part, que la corrélation entre l'âge et l'apparition ou l'existence d'un handicap est plus étroite que l'on ne le suppose habituellement. Inévitablement, compte tenu du vieillissement de la population active européenne, nous assisterons dans les prochaines décennies à une augmentation du nombre relatif de travailleurs ayant un handicap.

Les taux de chômage enregistrés chez les travailleurs handicapés sont généralement au moins deux ou trois fois supérieurs à ceux de la population adulte générale. Cela est dû à la faiblesse de leur niveau d'études ou de formation, à l'ignorance des employeurs quant aux besoins, mais aussi aux capacités, des personnes handicapées, à l'inaccessibilité matérielle des écoles, des centres de formation, des entreprises, des moyens de transport, et enfin au manque d'un soutien technique ou individuel approprié.

■ En France, le taux de chômage des travailleurs handicapés était, en 1996, trois fois supérieur à celui de la population active totale. Pendant les dix années précédentes, le taux de chômage avait progressé globalement de 23 %, contre 194 % pour les personnes handicapées. Par ailleurs, les travailleurs handicapés privés d'un emploi restent généralement au chômage deux fois plus longtemps.

En Allemagne (de l'Ouest), la participation des personnes ayant un handicap grave était en 1997 de 37 %, contre 80 % pour les hommes valides et 63 % pour les femmes valides. L'écart s'est creusé entre 1994 et 1997. Ce groupe reste au chômage en moyenne deux fois plus longtemps, comme en France.

En Suède, la part de personnes handicapées de 16-64 ans ayant un emploi était de 60 % en 1998, contre 72 % pour la population générale. Au Royaume-Uni, les personnes handicapées représentent près de 20 % de la population active mais seulement 12 % des actifs ayant un emploi. Les personnes handicapées ont plus de six fois davantage de probabilités de se trouver au chômage et de dépendre des allocations que la population générale.

Arthur O'Reilly

Rehabilitation International, Dublin (www.rehab-international.org)

Pratiquement toutes les lois conçues pour améliorer cette situation partent d'un modèle restrictif et confinent les personnes handicapées dans une catégorie de travailleurs spécifiquement protégés. En d'autres termes, ces travailleurs sont considérés comme inférieurs aux autres, du seul fait qu'ils appartiennent à cette catégorie. Or, les employeurs ont pour politique de recruter les meilleurs travailleurs possible, de sorte que nombre d'entre eux vont tenter de contourner les obligations légales, quitte à payer une pénalité, plutôt que d'employer des handicapés comme le stipule la loi. Telle est précisément la faiblesse des systèmes des quotas; à ce jour, aucun de ces systèmes n'est parvenu à tenir ses objectifs d'emploi.

En principe, les lois contre la discrimination sont plus prometteuses, parce qu'elles présupposent que les personnes handicapées sont capables, à l'instar de tout individu, de briguer un emploi selon leur mérite, dès lors que l'environnement ne les discrimine pas en raison de leur handicap. La directive européenne de 2000 sur l'égalité de traitement au travail interdit toute discrimination directe ou indirecte à plusieurs titres, y compris le handicap, et s'applique également à l'orientation professionnelle ainsi qu'à la formation professionnelle. Les employeurs sont tenus de prendre les mesures appropriées pour assurer les formations nécessaires, sauf dans les cas où de telles mesures entraîneraient des charges disproportionnées.

- Les partenaires sociaux ont un rôle crucial à jouer pour s'assurer que les mesures de formation professionnelle visant spécifiquement les personnes handicapées sont cohérentes avec les exigences en qualifications du marché de l'emploi local. À cet égard, les taux de réussite élevés enregistrés dans les «centres de pratique» soutenus par l'Institut slovène de réhabilitation laissent penser que ces centres offrent un exemple de bonne pratique dont d'autres pays pourraient s'inspirer, ne serait-ce que parce que les partenaires sociaux s'y sont étroitement associés. Dans la région de Podravje en Slovénie, les centres de pratique pour adultes handicapés ont été établis dans le cadre d'un projet de recherche en suivant un cycle rigoureux d'identification des problèmes, de recherche, de mise en œuvre et d'évaluation de solutions, puis de retour à l'identification des problèmes. La recherche et la mise en œuvre de solutions passent par un travail d'équipe, des processus collectifs et l'apprentissage par l'action. De 1999 à 2001, le nombre de bénéficiaires trouvant un emploi stable a pratiquement doublé.

Zdenka Witavsky

Institut de réhabilitation, Ljubljana (www.consensus.upv.es)

- *Alpha nova* propose une gamme de services en Autriche méridionale à l'intention des personnes ayant divers handicaps ou difficultés d'apprentissage, en étroite collaboration avec les PME. Un premier projet Leonardo da Vinci a mis en place divers modules de formation pour soutenir les compétences clés des personnes ayant des difficultés d'apprentissage, afin de les aider à consolider leur identité d'adultes autonomes. Le projet actuel Leonardo da Vinci II, intitulé *Jobwards*, vise à concevoir sous forme collaborative (avec les entreprises et les bénéficiaires eux-mêmes) 100 modules apprenants sur CD-ROM, de plusieurs niveaux et en cinq langues, sur cinq thèmes: la situation des adultes dans l'entreprise; les droits et les devoirs des salariés/travailleurs; les compétences en communication; la résolution des conflits et le savoir-être; l'utilisation des TIC. Ces modules pourront être combinés en fonction des besoins et être utilisés directement sur le lieu de travail.

Melanie Rieger

Projet Jobwards, Kalsdorf, Autriche(www.alphanova.at)

Les experts dans ce domaine insistent vivement sur le potentiel largement inexploité offert par les personnes handicapées, que les entreprises auraient tout intérêt à développer. Équipées des compétences requises et placées à des postes correspondant à leurs intérêts et aptitudes, ces personnes s'avèrent d'excellents travailleurs, nécessitant parfois, mais pas toujours, un soutien et des aménagements particuliers dans leur environnement de travail. L'intégration est donc la voie à suivre, assurant l'égalité d'accès à la formation selon des termes similaires, quoique adaptés, par l'intermédiaire de prestataires de formation dûment préparés et pratiquant l'assurance qualité suivant des normes de formation pertinentes. Toutefois, une intégration réussie nécessite une coordination efficace entre les ministères et les agences, ainsi qu'une préparation de grande qualité des formateurs.

Réduire les contraintes et lever les obstacles pratiques sont des objectifs tout à fait réalisables. Il est possible également d'aider les individus à prendre confiance en leurs capacités apprenantes et d'améliorer systématiquement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de manière à ce que le plus grand nombre possible d'individus aient une expérience gratifiante de l'apprentissage. Cela est vrai pour tous les individus et groupes défavorisés ou exclus de la formation et de l'emploi. Rétablir l'estime de soi et la confiance des apprenants est un enjeu majeur de la formation, de même que savoir aborder positivement les compétences personnelles et sociales d'un individu, quelle que soit par ailleurs la faiblesse de ses compétences cognitives ou techniques. Malheureusement, les informations concrètes

disponibles sur les programmes de formation de base pour adultes ne permettent pas de déterminer leur niveau de réussite, notamment en ce qui concerne l'emploi.

- À la suite de l'adoption de la stratégie de Lisbonne, six États membres (Danemark, Espagne, Irlande, Pays-Bas, Portugal et Royaume-Uni) ont constaté que le relèvement des niveaux de compétences de base des adultes est une priorité pour atteindre les objectifs fixés pour 2010. Des visites d'étude ont été diligentées dans chaque pays afin d'examiner les politiques et les pratiques et fixer les mesures de soutien prioritaires pour le développement des compétences fondamentales dans les groupes les plus défavorisés, notamment les chômeurs de longue durée. Les politiques et les mesures les plus efficaces dans ce domaine sont celles que les ministères de l'éducation et du travail mettent en œuvre conjointement. Les facteurs clés suivants ont été identifiés:
 - les obstacles à l'accès sont notamment: une mauvaise expérience antérieure dans le système éducatif; le manque de confiance en soi; des méthodes pédagogiques inadaptées; la pression exercée par les pairs; l'absence d'aide familiale pour les bénéficiaires ayant des enfants à charge;
 - les projets réussis confirment l'utilité de relever le niveau des compétences de base et de travailler localement avec les communautés concernées;
 - la flexibilité des prestations, la concertation sur les objectifs individuels à atteindre et les méthodes d'évaluation, la prise en compte des besoins individuels, sont des facteurs facilitant une bonne expérience apprenante et des résultats apprenants concluants;
 - les tuteurs devraient avoir les compétences nécessaires pour rendre les participants plus autonomes et renforcer leur confiance en soi; en général, les projets devront recourir aux incitations et aux sanctions de manière innovante et utile pour les participants.

Les principaux enjeux des politiques et des pratiques sont d'atteindre les publics qui en ont le plus besoin, de développer des méthodes didactiques et apprenantes attractives pour les adultes, de proposer des programmes apprenants pour les familles et d'associer efficacement les partenaires sociaux. L'apprentissage axé sur le travail, l'accréditation des apprentissages antérieurs et le développement d'outils d'évaluation appropriés sont également des facteurs importants. Enfin, il serait utile de pouvoir se référer à une cartographie européenne des qualifications de base et de leurs niveaux; en outre, la coopération européenne devrait produire des outils d'évaluation des apprentissages de base. Il est

espéré que cette initiative, regroupant six pays, sera poursuivie afin d'avancer vers la prochaine étape de la mise en œuvre du programme Éducation et formation 2010.

Pauline Charles

Département de l'éducation et des compétences, Royaume-Uni

Les obstacles à l'accès ne dépendent pas toujours de situations individuelles ou sociales d'exclusion. Ils peuvent également provenir d'une inadéquation entre les structures établies et l'organisation des différents sous-systèmes. Il existe de bonnes raisons de croire que la forme, le rythme et l'orientation de la vie des individus, sous ses aspects professionnel, privé et apprenant, sont actuellement soumis à de profonds changements, après une période relativement longue de stabilité dans des schémas largement déterminés par le sexe. Une majorité de gens obéissent encore à ces schémas traditionnels, où l'existence sociale se déroule en trois séquences consacrées successivement à l'éducation et à la formation, à la vie active et/ou familiale et à la retraite. Toutefois, dans certains cas, ces schémas se fragmentent, notamment pour les nouvelles cohortes d'adultes, ce qui pourrait annoncer d'autres changements à long terme.

Parallèlement, la population commence à relever le défi de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et à s'y préparer. Nombre de commentateurs ajoutent que les contraintes de la vie professionnelle et de la vie familiale ne vont certainement pas en diminuant, de sorte que les «impératifs de performance» s'intensifient probablement sur les deux fronts. D'où l'intérêt suscité par le thème de l'équilibre à trouver entre la vie et le travail, ainsi que par la question de savoir comment dégager les ressources, surtout de temps, permettant de se former aux divers moments de la vie.

Les discussions actuelles avancent principalement l'idée d'un double agenda de la flexibilité, au travers duquel les adultes, en tant que travailleurs et que parents, tentent de garder la maîtrise de leur temps. Pour les individus âgés de 30 à 45 ans, la carrière et la vie de famille fonctionnent à plein régime, tandis que les revenus indispensables au foyer vont croissant à mesure que les enfants grandissent. Vers la fin de cette période, ce sont les soins aux parents âgés qui entrent en ligne de compte et exercent une nouvelle pression sur le temps disponible. Lorsque les contraintes financières et de temps restreignent les possibilités d'investir au bon moment dans des activités de formation, cela finit par compromettre, à terme, les opportunités d'emploi et de carrière.

Il faut donc reconsidérer la répartition du temps entre le travail rémunéré, les loisirs et l'apprentissage. Les options présentées à ce jour consistent à calculer ce que serait, ou devrait être, le volume de temps d'une vie active.

Ce volume est ensuite divisé en plusieurs tranches, consacrées respectivement à la formation, au travail, aux responsabilités familiales, à l'engagement citoyen, au bénévolat et à l'épanouissement personnel. Les individus pourraient ainsi choisir, à certains moments de leur vie, et dans certaines limites, de consacrer plus ou moins de temps à telle ou telle activité, ou à plusieurs d'entre elles. De nouvelles formes de solidarité entre les temps de vie, les générations et les régions pourraient dès lors apparaître, arbitrées par les politiques et les services publics comme un soutien à la «gestion des risques».

■ Les mesures prises actuellement aux Pays-Bas visent à répondre aux enjeux posés par l'évolution des schémas de vie. En premier lieu, elles soutiennent explicitement la combinaison d'activités (par exemple, travailler et se former en même temps). En second lieu, elles tentent de rééquilibrer la répartition du temps aux différents moments de la vie active, en mettant l'accent sur la liberté de l'individu d'organiser son temps en bénéficiant du soutien de services et d'aménagements publics. Le rapport gouvernemental *Exploration of the Life-course* formule les recommandations suivantes (www.eurofound.eu.int/publications/files/EF0364EN.pdf):

- éliminer les distinctions entre les différents types de congé;
- s'attaquer au problème des pertes de revenus induites par des périodes prolongées de congé, en prévoyant de nouvelles sources de revenus au travers d'un financement collectif, sectoriel ou individuel;
- financer les congés pris au début de la vie active en utilisant une partie des fonds de pension, ce qui encouragerait également les personnes plus âgées à travailler plus longtemps;
- utiliser les dispositifs existants d'épargne salariale pour financer les activités de perfectionnement et de formation;
- encourager le retour au travail rémunéré, en particulier chez les femmes et notamment celles d'origine étrangère;
- limiter le nombre de départs anticipés à la retraite en réduisant les horaires de travail des travailleurs plus âgés, en incitant financièrement les entreprises à embaucher des travailleurs âgés et en utilisant les fonds de retraite pour financer des périodes de congés plus tôt dans la vie active.

Hubert Krieger

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, Dublin

- L'écart entre la participation des hommes et des femmes au marché du travail reste flagrant, ainsi qu'entre leurs possibilités respectives d'évolution de carrière. Les employeurs sont socialement responsables de faire évoluer cette situation. Pour ce faire il leur faudra concevoir des environnements de travail et de formation plus appropriés. Le processus consistant pour les entreprises à concevoir des solutions spécifiquement adaptées aux besoins des femmes peut être désigné sous le terme de «conciliation» et considéré comme l'un des facteurs clés d'innovation dans le cadre tant économique que social de la vie d'une organisation. Nous devons concevoir un système complexe d'initiatives en faveur des femmes, ce qui nous donnera les moyens de contrecarrer l'idéologie et les pratiques tayloriennes relatives à la division entre le temps de travail et le temps «libre».

Lea Battistoni

ministère italien du travail et des affaires sociales

La planification d'une flexibilité accrue et raisonnée de la vie active rémunérée, adaptée aux besoins individuels et compatible avec l'éducation des enfants et le soin aux personnes âgées, accompagnée de services holistiques d'information, d'orientation et de conseil tout au long de la vie, est un préalable pour que les individus puissent espérer atteindre un équilibre satisfaisant et raisonnable entre le travail, la vie privée et la formation. Les niveaux de participation au marché du travail s'en verraient accrus, ainsi que la capacité des individus à fournir un travail de meilleure qualité. Cela signifie également que des efforts supplémentaires doivent être consacrés à l'amélioration des synergies entre les politiques sociales, les politiques de l'emploi et les politiques d'éducation et de formation. À cet égard également, les partenaires sociaux ont un rôle déterminant à jouer dans la promotion, la mise en place, la diffusion et l'accessibilité des possibilités de formation et d'évolution professionnelle. Il a été suggéré qu'une directive européenne, ou un accord au niveau européen en matière de congé de formation, serait un progrès important pour réaliser un meilleur équilibre entre le travail, la vie privée et la formation, et servirait dès lors l'objectif de faire de la formation tout au long de la vie une réalité concrète pour tous les Européens.

Points clés

- Mettre en place les incitations positives et les mesures de soutien permettant de lever les obstacles à l'accès, plutôt que de miser sur une législation contraignante et répressive.
- Accorder une priorité accrue au rétablissement de l'estime de soi et de la confiance en tant que conditions préalables à une participation réussie à la formation.
- Mobiliser plus énergiquement les politiques afin de concevoir des possibilités flexibles permettant aux adultes de libérer le temps et l'espace nécessaires pour se former, dans une conception visant à équilibrer les temps de vie.
- Élaborer des mesures, bien plus spécifiquement ciblées, destinées à encourager et soutenir la reprise d'études auprès des groupes et des individus défavorisés ou exclus.

CHAPITRE 3

Évolution actuelle des politiques européennes

Le premier rapport intermédiaire conjoint (*Éducation et formation 2010: l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, 2004) du Conseil et de la Commission européenne sur l'état d'avancement de la réalisation des objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation a été adopté au début de 2004 ⁽¹¹⁾. Il délivre quatre messages fondamentaux.

- L'investissement dans les ressources humaines au travers de l'éducation et de la formation est un élément essentiel pour assurer la prospérité économique et la cohésion sociale de l'Europe de demain.
- Une action immédiate doit être engagée dans trois domaines clés: améliorer le volume et l'efficacité des investissements tant privés que publics dans l'éducation et la formation; faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité concrète; construire l'Europe de l'éducation et de la formation.
- Il est nécessaire de relever les niveaux de participation à l'apprentissage tout au long de la vie – notamment chez les adultes.
- La refonte des systèmes d'éducation et de formation doit être hâtée.

L'éducation et la formation tout au long de la vie – principe directeur des politiques d'éducation et de formation – occupe dès lors une place prépondérante, et chacun s'accorde à reconnaître que le déficit dans ce domaine exige des efforts concertés de tous côtés.

En particulier, les critères d'étalonnage relatifs à la formation tout au long de la vie ⁽¹²⁾ sont loin d'être remplis, les progrès sur ce point étant au point mort, tandis que les taux de participation varient entre pays. Ainsi, les taux de participation, comparables entre eux, enregistrés dans les nouveaux États

⁽¹¹⁾ Ce document, ainsi que d'autres cités dans les pages suivantes, peuvent être consultés à l'adresse suivante (sauf mention contraire): http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_fr.html.

⁽¹²⁾ Porter à 12,5 % la participation des 25-64 ans à l'éducation et la formation d'ici à 2010. Le calcul des taux de participation se base actuellement sur les données d'Eurostat sur la force de travail, qui enregistre la participation dans les quatre semaines précédant l'enquête. Une Enquête sur l'éducation des adultes en Europe sera bientôt lancée, et devrait recueillir des données plus complètes. Les prochains rapports de suivi du programme Éducation et formation 2010 incluront des statistiques plus précises sur l'éducation des adultes et la formation continue.

membres (depuis mai 2004) sont bien inférieurs à la moyenne de l'UE-15, tandis que les meilleures performances dans ce domaine dans l'UE-15 (avant 2004) représentent environ le double de cette moyenne ⁽¹³⁾. La participation des adultes européens à la formation n'atteint pas celle des principaux concurrents mondiaux de l'Union, qu'il s'agisse de l'enseignement supérieur, de l'éducation des adultes ou de la formation continue. Le rapport suggère que la formation des adultes en Europe est soit trop limitée aux contraintes d'employabilité, soit trop étroitement liée à l'enseignement obligatoire. En d'autres termes, elle n'apparaît pas intégrée dans un cadre cohérent et accessible d'éducation et de formation tout au long de la vie, ouvert et pertinent pour tous. Eu égard à cette situation concrète, le déficit manifeste des investissements dans les ressources humaines dans l'Union ne pourra être comblé que par une contribution plus importante du secteur privé et une exploitation plus intensive et fructueuse du potentiel offert par des partenariats public-privé diversifiés.

Le rapport intermédiaire 2004 vise également à ce que le calendrier du programme Éducation et formation 2010 parvienne à une intégration effective d'ici à 2006, date de rédaction du second rapport intermédiaire. Cela suppose de faire converger les activités de suivi du rapport sur les *Objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, de la *Déclaration de Copenhague sur le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels*, de la Communication de la Commission *L'apprentissage tout au long de la vie: vers une réalité pour tous* et des *Recommandations du Parlement européen et du Conseil sur la mobilité à l'intérieur de la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs* de 2001, en un programme de travail coordonné, soutenu par la nouvelle génération de programmes d'action communautaires pour l'éducation, la formation et la jeunesse, qui débiteront en 2007 (*La nouvelle génération de programmes communautaires d'éducation et de formation post 2006*).

En raison de la diversité et de la spécificité des systèmes de formation et d'enseignement professionnels, il est apparu plus utile de traiter séparément du suivi de la Déclaration de Copenhague, tout en l'inscrivant dans la perspective générale de la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (*Coopération renforcée en matière d'enseignement et*

⁽¹³⁾ Le Royaume-Uni, la Suède, la Finlande, le Danemark et les Pays-Bas enregistrent les meilleurs taux de participation (environ 20 %). La Grèce et le Portugal accusent les taux les plus faibles (moins de 3 %). Pour ce qui concerne les nouveaux États membres, la République slovaque, la Slovénie et la Lettonie se rapprochent de la moyenne actuelle de l'UE-15 (8,5 %). Chypre, la Hongrie et la Lituanie enregistrent des taux légèrement plus élevés (inférieurs à 4 %) que le Portugal. (Pas d'informations disponibles pour Malte; les données françaises ne sont pas comparables. Source: Éducation et Formation 2010, annexe, p. 41.)

de formation professionnels: bilan du groupe de coordination de Copenhague, 2003). La formation et l'enseignement professionnels se distinguent de l'éducation générale par l'impératif de trouver des réponses rapides aux exigences changeantes du marché du travail en matière de compétences et de technologie. Des progrès rapides ont été enregistrés en 2003 grâce à l'accord sur le nouvel «Europass», qui coordonne et rationalise les nombreux instruments déjà existants pour la transparence et la lisibilité des formations, des compétences et des qualifications au-delà des frontières nationales, avec comme pilier le CV européen ⁽¹⁴⁾. En outre, des progrès remarquables ont été accomplis dans la définition des principes régissant le futur système européen de transfert des crédits dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels (ECVET), qui équivaldra au système déjà opérationnel dans l'enseignement supérieur (ECTS). Il est toutefois généralement admis que la qualité de la formation et de l'enseignement professionnels varie considérablement d'un pays européen à l'autre et que les partenaires sociaux ne sont pas assez impliqués dans les politiques et les pratiques en la matière. Enfin, et à quelques exceptions près, les jeunes choisissent de plus en plus la filière générale, aux niveaux tant du second cycle du secondaire que de l'enseignement postobligatoire ou supérieur. Les filières scientifiques et technologiques sont toujours aussi peu prisées, à quelque niveau que ce soit, tandis que la demande en compétences dans ces domaines ne cesse de croître dans le marché du travail.

Le rapport conjoint intermédiaire conclut sur la nécessité d'engager des réformes radicales, si l'on veut que l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une réalité. Il préconise de mobiliser les efforts pour équiper tous les citoyens des compétences fondamentales nécessaires à une participation active à l'Europe de la connaissance, y compris les compétences linguistiques. Pour que cet objectif soit atteint, il conviendra d'optimiser le recours aux outils liés aux TIC dans l'enseignement et la formation.

Afin de renforcer la motivation à participer à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, les environnements éducatifs et de formation doivent gagner en ouverture, en attractivité et en accessibilité. Cela suppose d'intensifier les partenariats potentiels susceptibles d'apporter aux potentialités apprenantes une expertise, des ressources et des expériences diversifiées, d'intégrer plus efficacement les méthodes basées sur les TIC afin de répondre à un plus large éventail de préférences et de situations

⁽¹⁴⁾ On trouvera des informations sur le CV européen à l'adresse <http://www.cedefop.eu.int/transparency/cv.asp>, et sur la proposition d'un nouvel Europass dans le rapport Bilan du groupe de coordination de Copenhague. Le nouvel Europass sera adopté par le Conseil en mai 2004. Pour plus de détails: <http://cedefop.communityzero.com/transparency>.

apprenantes et de diversifier les moyens d'acquérir des qualifications reconnues. En particulier, les efforts déployés pour attirer le plus grand nombre possible d'apprenants dans des activités de formation régulières devraient viser en priorité les groupes défavorisés, qui restent à ce jour ceux dont la participation reste la plus incertaine.

Les conclusions du rapport intermédiaire conjoint 2004 sur la nécessité d'accélérer la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie se fondent sur les données fournies par les États membres, les pays de l'AELE/EEE et les pays adhérents et candidats ⁽¹⁵⁾ en réponse à une requête d'information que leur a adressée la Commission européenne dans le cadre du suivi de la résolution du Conseil de 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il ressort de l'analyse de ces données (*Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie en Europe: rapports d'activité*, 2003) que la culture de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, reflétée par des niveaux manifestes d'acceptation et de participation, est encore, dans presque toute l'Europe, une aspiration plus qu'une réalité. Si le principe même de la formation tout au long de la vie est largement accepté, sa traduction politique est une toute autre affaire, et dans tous les cas les pratiques accusent un retard certain. L'approche inclusive de l'apprentissage tout au long de la vie, «du berceau à la tombe», n'est pas ancrée solidement; les mesures se concentrent sur la population active dans la tranche d'âge 25-64 ans et négligent l'apprentissage des enfants, des adolescents et des jeunes adultes, des retraités et des personnes âgées. Il apparaît également que certains pays voient surtout dans la formation tout au long de la vie un instrument pour l'employabilité, et d'autres un outil d'insertion sociale.

On peut raisonnablement en conclure que les progrès réalisés depuis le processus de consultation à large échelle (Cedefop, 2002; Fondation européenne pour la formation, 2001) lancé à l'issue de la publication en 2000 du *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* restent largement insuffisants. C'est, en tout cas, ce qui ressort explicitement du rapport de 2003 de l'ETF sur les pays candidats et adhérents: les mécanismes de coordination de la formation tout au long de la vie mis en place entre les ministères compétents se sont désagrégés une fois achevé le processus de consultation. Dans ces pays, les politiques et les réformes en matière d'éducation et de formation ont été largement influencées par une série d'initiatives plus générales de développement économique et social, dans le cadre de la préparation à l'adhésion, notamment sous financement de l'UE au travers du programme Phare, mais aussi des Nations Unies et de la Banque mondiale.

⁽¹⁵⁾ AELE/EEE: Association européenne de libre-échange et Espace économique européen (Islande, Liechtenstein, Norvège, Suisse); Pays adhérents et candidats: Bulgarie, Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, République slovaque, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Turquie.

L'UE et les pays de l'AELE/EEE reconnaissent l'importance des compétences de base, en particulier pour les adultes faiblement qualifiés, et sont d'accord sur les différents parcours permettant d'acquérir les compétences et les qualifications à tous les niveaux. L'attention des pays candidats et adhérents reste concentrée sur les parcours formels de formation et de qualification et ne s'attache pas particulièrement à équiper les enseignants et les formateurs de nouvelles compétences. L'UE et les pays de l'AELE/EEE insistent sur le fait que toutes les parties prenantes doivent contribuer à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité, et reconnaissent qu'il faut investir dans le perfectionnement professionnel des enseignants et des formateurs afin qu'ils puissent assumer leurs nouvelles fonctions, appliquer les méthodes adéquates et répondre aux exigences des divers groupes d'apprenants. Les pays adhérents et candidats pour leur part attachent une plus grande importance au développement d'outils et de contextes apprenants associés aux TIC, notamment les centres de formation locaux.

Globalement, toutefois, ni les pays candidats et adhérents, ni les pays de l'UE et de l'AELE/EEE ne mettent d'accent particulier sur l'apprentissage en entreprise, le rôle des accords entre partenaires sociaux ou les partenariats public-privé, bien que ces aspects de la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie soient déterminants dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels. Il existe de surcroît peu d'indices d'une participation accrue du secteur privé dans le financement de la formation des adultes et la tendance est encore de considérer que la formation professionnelle continue relève de la responsabilité des employeurs et des individus. Le niveau relativement médiocre des investissements des entreprises dans la formation professionnelle continue dans les pays adhérents et candidats reste préoccupant (Fondation européenne pour la formation, 2004) ⁽¹⁶⁾.

S'agissant de la question de l'égalité d'accès, si toutes les politiques nationales se proposent d'accroître la participation des groupes défavorisés, on sait moins comment elles comptent exactement y parvenir. Dans l'UE et les pays de l'AELE/EEE, le problème de l'inégalité entre les femmes et les hommes est traité simplement en essayant d'attirer davantage de jeunes filles et de femmes dans les filières scientifiques, technologiques et les TIC, tandis que très peu d'actions spécifiques sont engagées pour faire participer les personnes les moins qualifiées, et notamment les hommes âgés, à une formation quelle qu'elle soit. Les objectifs relatifs à la participation et aux

⁽¹⁶⁾ Le lecteur trouvera ce texte ainsi que d'autres documents de l'ETF à l'adresse suivante: <http://etf.eu.int>, menu *lifelong learning*.

résultats apprenants des migrants et des minorités sont mentionnés plus souvent que par le passé. Les pays adhérents et candidats font spécialement mention de l'urgente nécessité d'intégrer plus efficacement les gens du voyage dans l'éducation et la formation, mais les approches envisagées sont disparates et les mesures proposées, fragmentaires. Il reste qu'il s'agit là d'une piètre avancée politique, si l'on considère l'ensemble des déterminations sociales qui structurent les obstacles à la participation à l'échelle de l'Europe, ainsi que les raisons de ces limitations et les lacunes en la matière. De manière plus générale, les stratégies de formation tout au long de la vie au niveau national ne semblent pas endosser le rôle que peut jouer la formation tout au long de la vie pour tous les citoyens et résidents, en tant qu'apprentissage du vivre-ensemble dans des sociétés européennes diverses, mobiles, multilingues et multiethniques, bien qu'il s'agisse là d'un trait de plus en plus marquant de la vie collective et professionnelle, partout en Europe.

Il est manifeste que tous les pays européens doivent mener des efforts en vue de faire de la formation tout au long de la vie une réalité concrète, mais la plupart des pays devront engager des actions rapides et décisives, ne serait-ce que pour se donner une chance de progresser et de se rapprocher un tant soit peu des objectifs du programme Éducation et formation 2010. La situation des pays candidats et adhérents est intéressante à cet égard, non seulement parce que leurs performances actuelles ne sont pas uniformément inférieures à celles de l'UE-15, voire rivalisent avec celles de certains États membres actuels, mais plus singulièrement parce qu'on y voit, sous forme amplifiée, ce qui se passe ailleurs en Europe (Masson, 2003). Dans les pays d'Europe centrale et orientale et dans les pays baltes, ce sont les systèmes de formation et d'enseignement professionnels, plus que l'éducation générale, qui ont dû affronter le plus de problèmes de fond depuis 1989, et rencontré le plus de difficultés pour les résoudre avec efficacité. La priorité politique et budgétaire va encore à l'éducation générale, et plus particulièrement à l'enseignement supérieur. Dans la plupart des pays adhérents et candidats, la participation aux filières générales du second cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur est généralement plus élevée que dans l'UE, et ne cesse de gonfler à un rythme accéléré et disproportionné, au détriment de l'enseignement technique et professionnel. Certes, dans ces pays, les taux de décrochage scolaire et d'inachèvement atteignent rarement ceux de l'UE-15, sauf dans les filières professionnelles de l'enseignement secondaire. Le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels de niveau postsecondaire et supérieur, pourtant considéré comme prometteur et porteur, doit trop souvent rivaliser avec celui de l'enseignement supérieur, qui de son côté se préoccupe de cette concurrence potentielle.

Toutefois, l'accès à la formation initiale et continue reste insuffisant pour les personnes défavorisées et les chômeurs, de même que les possibilités de transfert et les passerelles horizontales et verticales. Traditionnellement, les parcours de formation et de qualification étaient clairement différenciés au niveau de l'enseignement secondaire supérieur. Cette diversification s'est encore accentuée depuis 1989, avec la prolifération de prestataires et de cours privés qui se livrent souvent une concurrence féroce. Le déficit chronique de ressources, du côté tant des États que des employeurs, n'est guère étranger au déclin des programmes de formation professionnelle initiale, dont la qualité est compromise par des équipements vétustes et par l'obsolescence des programmes et des qualifications proposés, qui ne correspondent plus aux exigences du marché du travail. La formation professionnelle continue est gravement déficiente dans la plupart des pays candidats et adhérents, mais la bonne renommée des actions d'éducation communautaire et d'éducation pour adultes financées par l'État reste intacte par endroits, ce qui permettra peut-être d'insuffler un nouveau dynamisme au secteur de la formation des adultes.

Les progrès accomplis l'année dernière au niveau européen montrent que les conclusions de la Conférence du Cedefop *Se mettre à l'œuvre pour une formation tout au long de la vie* s'inscrivent utilement dans la lignée des actions de soutien aux politiques de formation tout au long de la vie, en favorisant les échanges pertinents entre les décideurs politiques et les responsables de la formation chargés du transfert et de la mise en œuvre. Les conclusions de la conférence éclairent et complètent les thèmes qui font l'objet d'une intervention politique particulière. Elles soulignent également la nécessité d'élargir l'accès des groupes défavorisés, l'utilité de l'apprentissage basé sur le travail dans la formation et l'enseignement professionnels, l'importance d'impliquer les partenaires sociaux et la société civile et le meilleur équilibre à trouver entre le travail, la vie privée et l'apprentissage à tous les moments de la vie active. Toutes ces questions continueront de faire l'objet d'un suivi, à travers le soutien apporté par le Cedefop au Processus de Copenhague et à la formation tout au long de la vie dans le cadre du Processus des Objectifs.

Bibliographie

- Bainbridge, S. et al. *Apprendre pour l'emploi. Deuxième rapport sur les politiques de formation et d'enseignement professionnels en Europe – Synopsis*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003.
- Cedefop. *Consultation sur le Mémoire de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie: analyse des rapports nationaux*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002 (Cedefop Panorama series, 24).
- Cedefop. *L'éducation et la formation tout au long de la vie: l'avis des citoyens*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003a.
- Cedefop. *Medium-term priorities 2003-2006*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003b.
- Conclusions de la Présidence: Conseil européen de Barcelone, 15 et 16 mars 2002*. Bruxelles: Secrétariat général du Conseil de l'Union européenne, 2002. Disponible sur Internet: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf.
- Coopération renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels: bilan du groupe de coordination de Copenhague / Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture. Bruxelles: Commission européenne, 2003.
- Copenhagen declaration on enhanced European cooperation in vocational education and training* / European Ministers of Vocational Education and Training. Bruxelles: Commission Européenne, 2002. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf.
- de la Fuente, Ángel; Ciccone, Antonio. *Le capital humain dans une économie globale fondée sur la connaissance. Rapport final présenté à la Direction générale de l'emploi et des affaires sociales*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/employment_social/publications/2003/ke4602775_fr.pdf.
- Éducation et formation 2010: l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne. Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2004. (EDUC, 43).
- Fondation européenne pour la formation. *Cross country report on the consultation process on the lifelong learning Memorandum in the candidate countries*. Turin: ETF, 2001.
- Fondation européenne pour la formation. *Cross-country statistical analysis of acceding and candidate countries: synthesis of challenges in the fields of employment and human resource development*. Turin: ETF, 2004.

- Masson, J.-R. *Thirteen years of cooperation and reforms in vocational education and training in the acceding and candidate countries*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003 (version française: *Treize ans de coopération et de réformes de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays adhérents et candidats*, à paraître).
- Mémorandum de la Commission sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. document de travail des services de la Commission. Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 2000 (SEC (2000) 1832). Disponible en anglais sur Internet: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.
- Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie en Europe: rapport d'activité sur le suivi de la résolution du Conseil de 2002*, préparé par la Commission européenne avec la collaboration du Cedefop pour l'UE, les pays de l'AELE et de l'EEE, et de la Fondation européenne pour la formation pour les pays adhérents et candidats. Bruxelles: Commission européenne, 2003.
- La nouvelle génération de programmes communautaires d'éducation et de formation post 2006* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004 (COM (2004) 156 final).
- Progress towards the common objectives in education and training: indicators and benchmarks: staff working paper*. Bruxelles: Commission européenne, 2004 (SEC (2004) 73). Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progress_towards_common_objectives_en.pdf.
- Rapport du Conseil «Éducation» au Conseil européen sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2001. Disponible sur Internet: <http://register.consilium.eu.int/pdf/fr/01/st05/05980f1.pdf>. Voir également: *Programme de travail détaillé du Conseil sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2002. (EDUC, 27). Disponible sur Internet: http://ue.eu.int/cms3_fo/showPage.asp?id=1&lang=fr&mode=g.
- Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001 (COM (2001) 678 final).
- Recommandations du Parlement européen et du Conseil sur la mobilité à l'intérieur de la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs. *Journal officiel des Communautés européennes* L, 09.08.2001, n°215.
- Résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel des Communautés européennes* C 163, pp. 1-3. Disponible sur Internet: http://europe.eu.int/eur-lex/pri/fr/oj/dat/2002/c_163/c_16320020709fr00010003.pdf.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

Se mettre à l'œuvre pour une formation
tout au long de la vie:

politique, pratique, partenariat

Rapport de synthèse de la conférence

Luxembourg:

Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004

2004 – VI, 50 p. – 17,5 x 25 cm

ISBN 92-896-0296-1

N° cat: TI-59-04-750-FR-C

Gratuit – 4033 FR –

Se mettre à l'œuvre pour une

FORMATION **L**ONG DE LA **V**IE

POLITIQUE, PRATIQUE, PARTENARIAT

Rapport de synthèse de la conférence

04
05
16
11-59-04-790-FR-C

FR



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web: www.trainingvillage.gr

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop 4033 FR



Office des publications

Publications.eu.int

ISBN 92-896-0296-1



9 789289 602969 >