



COMMISSION EUROPÉENNE
Direction générale pour l'éducation et de la culture

Bruxelles, le 17 décembre 2003

**Stratégies nationales d'éducation et de formation
tout au long de la vie en Europe:**

Rapport sur le suivi de la résolution du Conseil de 2002

UE et pays AELE/EEE

Élaboré par la Commission européenne avec l'aide du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop)

Personnes de contact : Roger O'Keeffe (Roger.O'Keeffe@cec.eu.int), Michael Adams (jma@cedefop.eu.int) et Luce Pépin (Luce.Pepin@cec.eu.int)

Sommaire

A. Introduction.....	4
B. Conclusions générales et tendances	6
L'éducation et la formation tout au long de la vie, un principe directeur qui gagne en importance.6	
- thèmes abordés	6
- thèmes sous-développés	7
- typologie des concepts d'éducation et de formation tout au long de la vie	7
Compétences de base.....	8
L'apprentissage et le lieu de travail: le rôle des partenaires sociaux	8
Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: partenariats public-privé	9
Faciliter l'accès.....	9
Information et orientation.....	10
Qualifications et validation des compétences acquises	10
Créer une culture d'apprentissage du berceau à la tombe – chaînons manquants	11
Dimension européenne	11
C. Analyse détaillée des contributions nationales	13
I. Cadre général.....	13
Cadre législatif (Q1).....	13
- acteurs non gouvernementaux	14
- structures décentralisées au service de la personne	14
Coordination entre les ministères (Q2).....	16
II. Élaboration de partenariats.....	17
Partenariats au niveau local (Q3).....	17
Participation des partenaires sociaux (Q4)	18
Rôle des établissements d'enseignement et de formation dans la promotion de l'éducation et la formation tout au long de la vie (Q5)	19
- travail et formation combinés.....	19
- écoles et formation initiale	19
- enseignement supérieur	20
- éducation des adultes.....	20
III. Mieux connaître la demande d'éducation et de formation.....	21
Accès aux compétences fondamentales pour tous (Q6)	21
- soins et développement de la petite enfance.....	21
- compétences de base, alphabétisation	21
- groupes spécifiques	22
Compétences en TIC (Q7).....	23
- objectifs et priorités reflétant des situations nationales diverses	23
- pédagogie des TIC.....	23
- les TIC, un outil d'accès à la formation	24
- enseignants et formateurs	24
Promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie sur le lieu de travail (Q8)	24
Mesures pour inciter les entreprises à investir dans l'éducation et la formation tout au long de la vie (Q9).....	25
IV. Ressources adéquates.....	27
Objectifs du gouvernement pour l'investissement dans les ressources humaines (Q11).....	27
Financement nouveau ou réorienté vers de nouveaux secteurs de priorité (Q12)	28
- accès de la deuxième chance à l'éducation de base.....	28
Stimuler l'investissement privé dans l'éducation (Q13).....	28
Partenariats public-privé (Q14)	29
V. Faciliter l'accès aux possibilités d'apprentissage.....	30
Obstacles à l'accès à l'apprentissage, intégration sociale (Q15, Q16)	30
- inclusion sociale	30
- immigrants et groupes ethniques	31
- égalité entre hommes et femmes	32
- accès aux TIC	32

Jeunes (Q17).....	33
Population âgée (Q18).....	33
Orientation (Q19)	34
VI. Créer une culture d'apprentissage	35
Mesures pour promouvoir une culture d'apprentissage (Q20)	35
La dimension «sur tous les aspects de la vie» de l'éducation et la formation tout au long de la vie (Q21)	36
VII. Tendrer à l'excellence	38
Améliorer la qualité de la fourniture d'éducation et de formation tout au long de la vie (Q22).....	38
Examen des politiques et évaluation des liens vers d'autres domaines politiques (Q23)	39
Annexe	40

Stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie en Europe: Rapport sur le suivi de la résolution du Conseil de 2002

A. Introduction

1. Depuis l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (1996), date de la première adoption par le Conseil de conclusions à ce sujet¹, la notion d'apprentissage tout au long de la vie a considérablement gagné en importance tant à l'échelon communautaire qu'au niveau national. Il s'agit d'une composante clé de la nouvelle stratégie économique et sociale entérinée en mars 2000 par le Conseil européen pour la décennie qui se terminera en 2010. C'est aussi le principe directeur du programme de travail consacré aux objectifs concrets des systèmes de formation et d'éducation² qui en résulte [(«Éducation & Formation 2010»)] qui constitue maintenant le cadre général unique de la coopération communautaire dans ces domaines. D'autres évolutions internationales, notamment l'adoption de l'éducation et la formation tout au long de la vie en guise de fil conducteur des travaux de l'OCDE sur l'éducation depuis 1996, ont également contribué à promouvoir cette idée. Tout porte à croire que l'opinion publique est de plus en plus consciente de l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, comme en témoigne l'enquête de l'Eurobaromètre en janvier/février 2003³.
2. En novembre 2001, la Commission a présenté une communication intitulée *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*⁴, qui a débouché sur l'adoption d'une résolution du Conseil sur le sujet, le 27 juin 2002⁵. En mars 2003, la Commission a envoyé un questionnaire (voir annexe) aux États membres, aux pays de l'AELE/EEE et aux pays adhérents et candidats, sur le suivi national de cette résolution et de sa communication. Ce questionnaire avait pour but de permettre la préparation d'un rapport d'activité faisant le point des initiatives dans les pays participants, en vue du développement de stratégies cohérentes et globales en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. Les conclusions reprises dans ce rapport font partie intégrante du rapport intermédiaire sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé sur les objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation, qui doit être présenté en temps utile au Conseil européen du printemps 2004.
3. Ce document, élaboré avec l'aide du centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), donne une vue d'ensemble des réponses des pays de l'UE et de l'AELE/EEE. Les résultats de l'analyse des réponses des pays adhérents et candidats sont repris dans un document distinct⁶ rédigé, à la demande de la Commission, par la Fondation européenne pour la formation (FEF). L'analyse des réponses tient compte également des plans d'action nationaux pour l'emploi (PAN), dont les lignes directrices comprennent le développement de stratégies cohérentes et globales en faveur

¹ Conclusions du Conseil du 20 décembre 1996 relatives à une stratégie pour l'apprentissage permanent, JO C7/1997.

² JO C142/2002.

³ *Lifelong learning: citizens' views* (Commission européenne/Cedefop). Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003.

⁴ COM(2001) 678 final (novembre 2001).

⁵ JO C163/2002.

⁶ http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lll_en.html

de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Les conclusions tirées des PAN sont reprises dans le rapport conjoint sur l'emploi 2002⁷.

4. En suivant la structure du questionnaire (lui-même basé sur les six composantes identifiées dans la communication de la Commission), le présent document tente de donner une vue d'ensemble de la situation actuelle dans les pays étudiés. Plutôt que de présenter un catalogue exhaustif de toutes les mesures et initiatives identifiées, il met en évidence les questions et tendances les plus importantes que l'analyse collective des réponses permet de faire ressortir.
5. Par ailleurs, le degré de précision des réponses nationales reçues varie considérablement, allant de moins de 15 à plus de 150 pages, compliquant l'évaluation de la situation dans tous les pays sur une base comparable. Les conclusions générales sont donc forcément incomplètes. En dépit des différences entre les situations nationales sur des points tels que le degré de développement des systèmes d'éducation pour adultes, l'intégration de l'enseignement et de la formation professionnelle ou le degré de centralisation ou de décentralisation des systèmes, il a été estimé utile de les placer dans un contexte européen. L'échange de bonnes pratiques peut en effet être encouragé en attirant l'attention sur certaines méthodes ou innovations considérées comme exemplaires ou méritant d'être examinées par les autres pays. Les approches expérimentées dans un pays peuvent ne pas être applicables sans adaptation dans un autre, mais elles peuvent permettre de tirer des leçons pertinentes en faisant les adaptations nécessaires.
6. Il convient de mentionner brièvement ici certaines initiatives à l'échelle européenne. En mars 2003, la Commission a créé *PLOTEUS (Portal on Learning Opportunities Throughout Europe)*, un portail Internet sur les possibilités d'éducation et de formation en Europe, répondant en partie à la demande du Conseil européen (Lisbonne 2000 et Stockholm 2001) que la Commission et les États membres mettent sur pied un service paneuropéen dispensant des informations sur les possibilités d'emploi et de formation. En avril 2003, elle a lancé l'initiative *R3L* reliant 120 régions apprenantes en vue d'échanger leur savoir-faire et de développer des méthodes pour promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie au niveau régional. En mars 2002, les partenaires sociaux (UNICE/UEAPME, CEEP et CES) ont adopté un cadre commun d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie, en guise de contribution à la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne. En mars 2003, ils ont rédigé un premier rapport d'activité exposant les mesures initiales prises dans le contexte de la mise en œuvre de ce cadre d'actions.

⁷ COM (2002) 621 final, document annexe SEC (2002) 1204.

B. Conclusions générales et tendances

L'éducation et la formation tout au long de la vie, un principe directeur qui gagne en importance

1. Il ressort clairement de l'examen des réponses nationales que l'évolution vers une stratégie globale d'éducation et de formation tout au long de la vie est un processus progressif et que, depuis la résolution et l'évaluation des PAN 2002, les contributions des pays ne pouvaient pas être évaluées uniquement en termes de progrès. Cela est d'autant plus vrai que les réponses ne font pas toujours une distinction claire entre les mesures prises ces une ou deux dernières années et d'autres qui existaient déjà avant. Le présent document est dès lors un instantané du travail en cours, plutôt qu'une tentative de mesurer avec précision ce qui a changé depuis la résolution du Conseil de 2002. Il confirme la conclusion de l'examen des PAN, selon laquelle les pays progressent, même s'ils le font à des rythmes inégaux et en partant de points initiaux différents. Les stratégies varient en cohérence et globalité, **et il reste beaucoup à faire avant de pouvoir dire que tous les pays ont une culture d'éducation et la formation tout au long de la vie bien développée**, acceptée par le public qui y participerait largement. Étant donné l'éventail d'initiatives prises et le fait que certains pays semblent bien avancés, les échanges de bonnes pratiques, surtout en ce qui concerne la définition et la mise en œuvre de stratégies cohérentes et globales, sont un instrument qu'il serait utile d'intégrer dans les travaux futurs.
2. Dans l'ensemble, les politiques des États membres en matière d'éducation et de formation se préoccupent de plus en plus de l'apprentissage tout au long de la vie et l'interprètent dans un vaste contexte couvrant toutes les sortes d'apprentissage, dans des lieux très variés, avec tous les types d'instruments et toutes les méthodes pédagogiques possibles. Elles considèrent que cet apprentissage est destiné à l'ensemble de la population, tout en insistant généralement sur les besoins spéciaux de groupes cibles spécifiques. Néanmoins, si le principe d'éducation et de formation tout au long et sur tous les aspects de la vie est accepté dans tous les États membres, la mesure dans laquelle il est intégré en pratique dans quelques ou tous les éléments de la chaîne d'apprentissage varie considérablement. Un effort particulier de coordination est nécessaire lorsque la responsabilité des différents maillons de la chaîne de l'éducation et la formation tout au long de la vie se répartit entre plusieurs ministères ou niveaux de gouvernement.
3. Une grande part de la législation des États membres tient compte des considérations et priorités de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, mais **il semble y avoir peu voire aucune législation spécifique en la matière. Les documents de politiques et stratégies en la matière sont plus fréquents**. L'impression générale qui ressort des réponses est que, pour beaucoup de pays, la notion d'éducation et la formation tout au long de la vie est de plus en plus présente dans la formulation et la mise en œuvre des politiques. Elle est considérée comme un principe à la base de diverses réformes des politiques d'éducation et de formation, même si elle ne peut pas encore être qualifiée de fondement d'une vaste nouvelle stratégie nationale dans tous les pays.

- thèmes abordés

4. Les thèmes qui bénéficient d'une grande attention dans les rapports sont:
 - a) l'éducation et la formation tout au long de la vie, une question qui touche la population dans son ensemble, bien que les principaux centres d'attention soient l'éducation initiale et la population active;
 - b) l'importance accordée aux compétences de base, qu'elles soient acquises au cours de l'éducation initiale ou par les possibilités de la deuxième chance;

- c) le rôle – y compris la responsabilité financière partagée – des multiples parties intéressées (pouvoirs publics nationaux, régionaux et locaux, partenaires sociaux, société civile), pour favoriser une culture d'éducation et de formation tout au long de la vie centrée sur l'individu: le financement est abordé principalement non pas en termes d'objectifs d'investissement mais de responsabilités partagées;
- d) l'élimination des obstacles et l'essor de nombreux modes de formation permanente, souvent accompagnés de deux problèmes: la reconnaissance officielle des compétences quelle que soit la manière dont elles ont été acquises et les systèmes d'orientation et d'information pour aider la personne à négocier ces voies;
- e) la formation des enseignants et des formateurs, pour lui permettre de jouer un éventail de rôles plus large et différent d'aujourd'hui et utiliser efficacement les nouveaux outils pédagogiques.

- thèmes sous-développés

5. Les thèmes suivants bénéficient de moins d'attention que prévu:
- a) l'apprentissage au niveau de la petite enfance – y compris l'environnement familial et l'éducation des parents – que ne mentionne qu'un petit nombre de pays;
 - b) l'importance de la scolarisation de base pour développer le goût de l'éducation et la formation tout au long de la vie, bien que certains pays mentionnent la nécessité d'adapter la formation des enseignants en conséquence;
 - c) la possibilité de faire du lieu de travail un environnement fondamentalement orienté vers l'apprentissage, plutôt qu'un lieu où la connaissance théorique est appliquée dans la pratique;
 - d) des objectifs d'investissement dans l'éducation et la formation tout au long de la vie exprimés en termes budgétaires;
 - e) le rôle de la négociation collective et des partenariats public-privé pour accroître la participation à l'éducation et la formation tout au long de la vie;
 - f) l'apprentissage, notamment des langues, en tant que clé pour la vie dans le contexte européen au sens large.

- typologie des concepts d'éducation et de formation tout au long de la vie

6. Il est hasardeux de tenter de dresser un catalogue des cultures et structures d'éducation et de formation tout au long de la vie dans les États membres et plus encore d'essayer de classer les différents pays en fonction de celles-ci. Néanmoins, au risque de simplifier exagérément et en admettant un certain chevauchement, on peut avancer quelques modèles par rapport auxquels les pays peuvent identifier leur situation actuelle:
- a) une **culture très développée** d'éducation et de formation tout au long de la vie **du berceau à la tombe**, largement acceptée par le public, avec des taux de participation élevés, couvrant non seulement la formation en rapport avec le travail mais aussi l'épanouissement personnel et la citoyenneté active, servie par de vastes systèmes publics et/ou de la société civile ou informels, avec une organisation d'apprentissage/promotion du travail à laquelle s'ajoute la participation privée à l'apprentissage récréatif;

- b) une **approche largement liée à l'employabilité**, basée sur une solide formation initiale et principalement axée sur la formation continuée pour s'adapter aux structures et processus de production changeants, avec une forte participation à la fois du secteur public et de l'industrie, la formation sur le lieu de travail accompagnée de droits à un congé d'éducation et de formation légalement reconnu ou collectivement négocié, l'épanouissement personnel complémentaire étant largement considéré comme une question privée;
- c) une **adhésion plus récente à l'éducation et la formation tout au long de la vie** qui s'inscrit dans le cadre d'une modernisation de la société et de l'économie, et cherche à changer les thèses traditionnelles relatives à la division de la vie en phases distinctes d'apprentissage, de travail et de retraite, amplement appuyée par des initiatives publiques mais soutenue par les partenaires sociaux;
- d) une **approche d'inclusion sociale** qui vise essentiellement ceux dont la première expérience d'éducation et de formation a été insatisfaisante ou inadéquate, surtout par rapport au monde moderne, et qui cherche à les faire renouer avec une tentative d'apprentissage qui peut, surtout au cours des premières étapes, se concentrer sur l'épanouissement personnel et les amener à un niveau de compétences propres et de base qu'ils auraient idéalement dû avoir atteint à la fin de leur éducation initiale. Les organismes publics sont en première ligne, les organisations d'éducation des adultes de la société civile sont impliquées également.

Compétences de base

7. **On parle étonnamment peu du développement d'une éthique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie par la scolarisation de base.** Beaucoup de rapports soulignent que l'éducation et la formation tout au long de la vie supposent des changements indispensables dans la formation des enseignants, l'enseignant étant vu toujours plus comme un *coach* encadrant l'apprentissage indépendant dont la première tâche est de sensibiliser au besoin d'un engagement tout au long de la vie envers l'éducation et la formation. Bien qu'il s'agisse d'une évolution importante, son impact s'entend néanmoins à long terme.
8. Beaucoup de réponses mentionnent les programmes d'alphabétisation et d'apprentissage du calcul, et accordent une place prépondérante aux mesures de soutien connexes pour aider les personnes à reconnaître leurs carences éducationnelles et les motiver à suivre des cours. Étant donné le relèvement généralisé des normes et du niveau d'études dans la plupart des États membres, **beaucoup de mesures concernent les adultes sans qualifications ou ayant un niveau très bas** qui risquent d'être laissés pour compte. Elles supposent l'accès aux programmes d'éducation initiale formelle ou à l'enseignement général ou professionnel spécifique pour adultes dans divers contextes formels et informels.

L'apprentissage et le lieu de travail: le rôle des partenaires sociaux

9. Il est souvent fait référence au rôle des **partenaires sociaux**, particulièrement dans les comités et partenariats en rapport avec l'éducation et la formation professionnelle initiale et continue. Il est cependant **relativement peu question de leur rôle pour stimuler la participation et l'innovation en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie**, malgré le cadre commun à l'échelle européenne mentionné au paragraphe A.6 ci-dessus. Dès lors, si les initiatives des organismes publics sont largement rapportées, il y a peu d'informations sur les initiatives d'éducation et de formation tout au long de la vie émanant du lieu de travail. Des notions familières telles que «l'organisation apprenante» ou «l'organisation qualifiante du travail» sont singulièrement absentes. Toutefois, la combinaison de l'éducation et de la formation avec le travail dans divers modèles

d'alternance est un facteur important pour développer le réflexe d'éducation et de formation tout au long de la vie. Les réponses de plusieurs pays donnent à penser que les systèmes d'éducation et de formation évoluent de plus en plus vers cette double approche, insistant toujours plus sur l'employabilité et la pratique dans le cadre du travail.

10. Certaines mesures lient explicitement l'apprentissage sur le lieu de travail aux tendances démographiques, notamment au vieillissement de la main-d'œuvre dans les entreprises et à la nécessité de transférer les connaissances aux travailleurs plus jeunes et de faciliter la reconversion des travailleurs âgés, parfois pour éviter la retraite anticipée.

Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: partenariats public-privé

11. L'accent porte généralement davantage sur l'obtention **d'une certaine qualité pour l'argent déjà dépensé que sur un nouveau financement**. Tous s'accordent à reconnaître la responsabilité de l'État pour financer l'éducation et la formation initiales (y compris de la deuxième chance), mais les choses sont moins claires en ce qui concerne le mode de financement de l'éducation et de la formation continues. Dans l'ensemble, les rapports reconnaissent l'accès gratuit aux programmes d'éducation de base et permanente pour les adultes qui ont des qualifications inadéquates. Pour la formation continuée, particulièrement au niveau de compétence supérieur, c'est la responsabilité des employeurs et de la personne qui est mise en évidence. Il y a des différences en ce qui concerne le financement de l'enseignement supérieur, bien que beaucoup de rapports n'abordent pas directement ce thème. Il faut peut-être placer la discussion dans de nombreux pays relative aux frais d'inscription des étudiants et aux systèmes d'aide de nombreux pays dans le contexte de l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans la mesure où son issue est susceptible d'influencer l'accès aux possibilités d'apprentissage.
12. Bien que le questionnaire traite des partenariats public-privé, les **rapports n'indiquent pas qu'il y a eu récemment une augmentation substantielle ni un rôle prépondérant des investissements du secteur privé dans les institutions d'enseignement et de formation**. Par ailleurs, il est généralement admis que l'apprentissage doit être payé par les pouvoirs publics, les employeurs et la personne. Les avantages fiscaux pour les dépenses d'éducation, à la fois pour les entreprises et les personnes, sont le mécanisme le plus souvent cité.
13. Dans la mesure où les avantages de l'éducation et de la formation tout au long de la vie reviennent à la personne, aux employeurs et à l'ensemble de la société, la question de savoir qui doit payer quoi est un point important mais complexe, soulevé par beaucoup d'États membres. Les contributions multipartites du gouvernement, des employeurs, des syndicats et des organisations de la société civile à la formulation des politiques sont considérées comme vitales et les **réponses témoignent de l'importance accordée à la participation et au sens de la responsabilité partagée des partenaires sociaux**, par exemple pour la conception et la mise en œuvre d'un système dual. Dans certains cas, ce sens de la responsabilité partagée fait apparaître des pôles de connaissances régionaux et/ou sectoriels, facilitant l'innovation et le transfert de technologie. Les conventions collectives sont une certaine preuve de cette responsabilité partagée. Au niveau industriel ou local, celles-ci peuvent contribuer à mieux répondre aux conditions locales et promouvoir un environnement favorisant l'apprentissage.

Faciliter l'accès

14. Beaucoup de réponses mentionnent les droits individuels, notamment les possibilités de la deuxième chance. Tous les **pays parlent de supprimer les obstacles à l'apprentissage et d'améliorer l'accès pour divers groupes à risques**, particulièrement ceux qui souffrent de désavantages géographiques ou sociaux (immigrants ou groupes ethniques,

milieux ruraux ou urbains) et ceux qui n'ont pas terminé l'enseignement fondamental. Parmi les groupes cibles plus spécifiques, celui des migrants, des minorités ethniques, des réfugiés et des demandeurs d'asile est le plus fréquemment cité et très souvent dans un contexte d'urgence. Un seul pays considère la validation des compétences des membres de ces groupes qui ont acquis des qualifications dans leur pays d'origine comme une manière de les intégrer dans la société et l'économie d'accueil. Beaucoup de réponses observent que les écoles et autres institutions d'enseignement devraient être nettement plus ouvertes les unes aux autres et aux collectivités locales.

15. Pour ce qui est de l'inégalité entre les sexes, l'accent porte autant sur ce qui a été réalisé, notamment les taux de participation accrus des femmes à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle, que sur ce qui reste à faire. **Surmonter les stéréotypes liés au genre au niveau des carrières techniques, scientifiques et des TIC semble être la principale difficulté.** Aucun rapport ne commente le problème des performances scolaires insuffisantes des garçons, qui marque souvent le premier pas vers l'auto-exclusion de l'emploi rémunéré et de la formation continue.
16. Beaucoup de pays notent la nécessité pour l'économie de développer des compétences en matière de TIC dans les écoles et la population au sens large, mais il est difficile de discerner des tendances claires en termes d'objectifs et de priorités. Le fait que les pays soient à différents stades d'avancement dans ce domaine, par exemple en ce qui concerne le nombre de personnes, d'écoles et autres organisations qui ont accès aux ordinateurs individuels et à Internet, renforce les différences d'importance accordée aux aspects des TIC. Néanmoins, le rôle clé des enseignants et des formateurs, ainsi que la façon d'améliorer la pédagogie basée sur les TIC, sont un point commun aux réponses de nombreux pays.

Information et orientation

17. Plusieurs pays qualifient l'information, l'orientation et les conseils (notamment les mesures de sensibilisation pour les personnes les moins susceptibles de participer spontanément à l'éducation et la formation tout au long de la vie) d'essentiels pour assurer la mise à disposition de chacun des droits et opportunités, surtout dans un système qui met la personne au centre du processus d'apprentissage. Beaucoup de rapports évoquent de nouvelles initiatives d'orientation, axées sur des groupes cibles spécifiques. Si dans le passé, l'orientation était essentiellement destinée à aider les jeunes à passer de l'enseignement à la vie active, elle semble aujourd'hui devoir être disponible en permanence, tout au long et sur tous les aspects de la vie. On **serait toutefois encore loin d'un système d'orientation cohérent tout au long de la vie, disponible** dans toute l'Union pour les gens qui travaillent et ceux qui sont en formation.
18. Les salons de l'enseignement et de la formation, et d'autres mesures pour sensibiliser et fournir des informations sur les cours disponibles sont largement répandus, mais destinés principalement aux jeunes sortant de l'école. Point positif, les semaines de l'adulte apprenant et d'autres activités promotionnelles de ce type semblent se généraliser. Dans certains cas, ces activités consistent à faire passer le message de l'éducation et la formation tout au long de la vie aux personnes en dehors de l'environnement d'apprentissage traditionnel (cafés, clubs, musées etc.) en vue de toucher ceux qui pourraient ne pas se sentir concernés.

Qualifications et validation des compétences acquises

19. **Plusieurs pays ont commencé à mettre en place des systèmes pour valider l'apprentissage non formel et informel** dans le contexte de la suppression des obstacles à la formation continuée. Les éléments clés pour stimuler l'éducation et la formation tout au long de la vie sont notamment des structures de qualification flexibles qui intègrent

non seulement les différents courants et niveaux d'enseignement et de formation généraux, mais également ceux de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. Il existe plusieurs approches, mais les principaux facteurs communs pour promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie sont notamment la possibilité d'identification systématique des compétences quelle que soit la manière dont elles ont été acquises, leur validation en termes de transférabilité à d'autres situations et la création de possibilités de certification ou d'admission à une formation ultérieure menant à de nouvelles qualifications.

Créer une culture d'apprentissage du berceau à la tombe – chaînons manquants

20. L'éducation de la petite enfance a plus souvent été associée au retour des mères dans la population active qu'au développement de l'enfant. **Un petit nombre de réponses au questionnaire souligne cependant avec force le lien explicite de l'éducation préscolaire et du développement de la petite enfance avec la création d'une culture d'apprentissage.** L'importance des parents et de l'apprentissage dans l'environnement familial n'est mentionnée qu'incidemment, de même que la question de l'éducation des parents.
21. **Dans l'ensemble, les jeunes ne sont pas automatiquement identifiés comme groupe cible** spécifique pour des mesures de politique d'éducation et de formation tout au long de la vie, sauf pour des problèmes tels que le décrochage scolaire ou l'alphabétisation. Tout aussi surprenant, les rapports mentionnent très peu d'activités spécialement destinées aux groupes plus âgés et particulièrement aux plus de 65 ans. Les réponses n'accordent guère d'attention à la notion d'apprentissage en tant que composante d'une stratégie de vieillissement actif, pourtant solidement établie dans certaines sociétés et réputée présenter des avantages à la fois en termes de bien-être et de coûts de santé.

Dimension européenne

22. Malgré l'absence de référence spécifique à la dimension européenne dans le questionnaire, plusieurs réponses soulignent le besoin de se référer au contexte européen pour les cadres de qualifications formelles, informelles et non formelles. La valeur des programmes européens pour développer la coopération avec les pays voisins est signalée également. Dans leurs réponses à des questions spécifiques, beaucoup de pays mentionnent les normes et meilleures pratiques au niveau international, l'organisation de réunions avec d'autres pays (surtout voisins), etc. Sans doute en raison des liens avec l'agenda de Lisbonne et les travaux connexes au titre du programme de travail relatif aux objectifs, les pays interrogés semblent vouloir prendre des mesures dans le sens de l'analyse comparative (*benchmarking*) et de la définition d'objectifs clairs, plus souvent en termes de taux de participation ou de niveau atteint que d'investissement.
23. Alors que la résolution du Conseil sur l'éducation et la formation tout au long de la vie n'a pas donné lieu à une aide financière européenne spécifique, la généralisation d'une philosophie d'éducation et de formation tout au long de la vie signifie que des instruments financiers communautaires existants ont contribué à la mise en œuvre d'éléments de stratégies à cet effet. L'impact des Fonds structurels européens et en particulier du Fonds social européen (FSE), non seulement en termes de financement mais également de contenu, est évident et explicitement cité dans les réponses d'un nombre relativement grand de pays. Pour certains, le contexte de la stratégie européenne pour l'emploi et le cadre conceptuel fourni par le cadre communautaire d'appui pour l'intervention des Fonds structurels revêtent une grande importance. L'inclusion sociale et les mesures actives de marché du travail élaborées par de nombreux pays avec l'aide du FSE, particulièrement pour faire face au chômage de longue durée, avec une nette dimension d'éducation et de formation tout au long de la vie et certaines «régions d'apprentissage» ont également bénéficié d'une aide substantielle des Fonds structurels. L'influence du FSE pour favoriser l'essor de l'éducation et la formation tout au long de la vie est donc

largement répandue et ne se limite pas aux «pays relevant du Fonds de cohésion» qui sont les grands bénéficiaires au titre de l'objectif 1.

24. Aucune question ne portait sur l'apprentissage des langues, mais ce point figure dans plusieurs rapports, essentiellement dans le contexte de l'apprentissage par les migrants de la langue de leur nouveau pays de résidence. Certains pays mentionnent également l'objectif de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères dans la population général.

C. Analyse détaillée des contributions nationales

I. Cadre général

Cadre législatif (Q1)⁸

1. L'impression générale qui ressort des réponses est que, dans beaucoup de pays, même si l'éducation et la formation tout au long de la vie n'est pas encore à la base d'une vaste stratégie nationale, l'idée fait progressivement son chemin dans la formulation et la mise en œuvre des politiques, et est à l'origine de diverses réformes des politiques de l'éducation et de la formation.
2. Une grande part de la législation des États membres tient compte de considérations et de priorités de l'éducation et la formation tout au long de la vie, mais il semble y avoir peu de législation spécifique, voire aucune, en la matière. Les documents politiques et stratégiques relatifs à l'éducation et la formation tout au long de la vie sont plus fréquents. Par exemple, la stratégie de la **Finlande** en la matière s'inscrit dans le cadre de son plan de développement 1999-2004 pour l'éducation et la recherche qui fixe des objectifs pour la politique d'éducation et de formation tout au long de la vie. Elle souligne que l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent diriger la politique de l'éducation et d'autres secteurs concernés par l'apprentissage en vue d'offrir aux citoyens des possibilités de développer des compétences de formation continue et d'apprendre tout au long de leur vie. La **Suède** parle d'une structure d'éducation et de formation tout au long de la vie et d'une stratégie nationale qui doit soutenir les situations d'apprentissage organisées et non organisées. Elle considère aussi l'éducation et la formation tout au long de la vie comme un outil puissant pour réaliser l'égalité et lutter contre l'exclusion. Elle affirme que plusieurs domaines politiques doivent prendre une responsabilité conjointe avec les partenaires sociaux pour mettre en pratique l'éducation et la formation tout au long de la vie. La législation convenue en 2001, couvrant un large éventail de possibilités d'apprentissage pour les adultes, les met en parallèle avec l'enseignement supérieur, dans un cadre d'éducation et de formation tout au long de la vie. Le rapport du groupe de travail rédigé par la *Bund-Länder-Kommission* en **Allemagne** devrait être suivi très prochainement d'un document stratégique commun *Bund-Länder*. Au **Royaume-Uni**, le ministère de l'éducation **écossais** a lancé un débat national sur l'éducation en mars 2002. Le ministère de l'entreprise et de l'apprentissage permanent (*Enterprise and Lifelong Learning Department*) a publié sa stratégie en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie en février 2003 sous le titre «*Life through Learning; Learning through Life*» (La vie par l'apprentissage, l'apprentissage tout au long de la vie). La **Grèce** fait référence à une stratégie globale d'éducation et de formation tout au long de la vie et indique que les efforts du gouvernement sont axés sur le principe d'un continuum d'apprentissage ininterrompu. La **Belgique (Flandre)** rappelle son programme d'action «*Lifelong Learning on the Right Road*» de juillet 2000 qui continue d'être à la base de sa stratégie en la matière. La **Norvège** présente, sous forme de diagramme, un modèle d'éducation et de formation tout au long de la vie au centre duquel se trouve la personne tout en insistant sur le partenariat, l'inclusion et la qualité. Dans certains pays dont l'**Irlande** et le **Portugal**, l'éducation et la formation tout au long de la vie sous-tend des plans nationaux plus vastes de développement économique et social auxquels les gouvernements et les partenaires sociaux souscrivent. Au **Portugal**, les Lois en discussion sur l'éducation de base et sur la formation professionnelle constituent le cadre

⁸ Pour faciliter la lecture, le thème essentiel de chaque question est résumé et les informations correspondantes sont organisées sur cette base, y compris celles qui proviennent des réponses de certains pays à d'autres questions.

légal pour la stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie du pays et permettront d'assurer une meilleure articulation entre les systèmes d'éducation et de formation professionnelle.

3. Bien que le livre blanc **norvégien** *Réforme des compétences* date de 1998, il adopte une approche très large englobant tous les adultes, sur le marché du travail et en dehors. Sa nature tripartite se reflète dans le fait que le développement de compétences est un élément de la négociation salariale annuelle et de la négociation collective. L'**Autriche** considère l'éducation et la formation tout au long de la vie comme un concept englobant tous les aspects non seulement des systèmes d'enseignement et de formation mais aussi d'autres domaines comme l'agriculture, la politique familiale, etc. L'**Angleterre** annonce la publication fin juin 2003 d'un livre blanc *Skills Strategy* déterminant le rôle et les responsabilités des employeurs, des personnes et du gouvernement, et montrant comment différents programmes et politiques peuvent contribuer à améliorer le niveau de compétences de l'ensemble de la population. La **Grèce** souligne l'importance d'une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie réussie qui analyse les besoins en compétences sur le marché du travail et signale un nouvel observatoire national sur l'emploi/éducation et formation tout au long de la vie au sein de l'Institut national du travail.

- acteurs non gouvernementaux

4. Dans de nombreux pays, les organisations de la société civile, les églises et les organisations de partenaires sociaux jouent un rôle important, directement en tant que fournisseurs d'éducation et de formation tout au long de la vie ou en tant que parties prenantes consultées pour le fonctionnement des systèmes publics.

- structures décentralisées au service de la personne

5. La mise en œuvre réussie d'une approche d'éducation et de formation tout au long de la vie requiert non seulement l'accord sur un concept et une vaste stratégie d'action, mais également des structures qui en permettent la mise en œuvre à l'échelle régionale, locale, institutionnelle (école/entreprise) et qui, comme le soulignent plusieurs rapports (**DK, F, S, N**), place la personne au centre de tout le processus d'apprentissage. Quand les dispositions constitutionnelles attribuent la compétence première ou unique aux entités décentralisées – parfois de manière asymétrique comme pour l'enseignement et la formation professionnelle – la cohérence d'une stratégie globale d'éducation et de formation tout au long de la vie risque, de l'aveu général, d'être perdue. Certains pays (**B(FL), D, A, FI**) ont néanmoins pris des mesures pour résoudre ce dilemme, par exemple à l'aide de divers types de comités de coordination. La décentralisation, et pas seulement de l'échelon national au régional, revêt donc une importance primordiale même si, en raison d'une tendance générale à la décentralisation ou à la régionalisation, il est difficile de déterminer les mesures prises en fonction d'une logique spécifiquement axée sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Néanmoins, alors que des pays comme le Danemark, la France, l'Italie et le Royaume-Uni parlent de délégation aux régions (une tendance qui pourrait contribuer à mieux comprendre la demande et de rapprocher l'apprentissage des apprenants), ils affichent aussi, comme d'autres (**D, FI**), une tendance à accroître les pouvoirs des différentes institutions d'enseignement et de formation, et à renforcer le rôle des intéressés régionaux dans les structures de consultation régionale (**F**). Le renforcement du rôle des différentes institutions semble particulièrement prononcé au **Royaume-Uni**, où ces dernières années ont été le témoin de grands changements en termes de délégation de pouvoirs aux régions, pas seulement en matière d'éducation.

- droits et responsabilités individuels

6. Beaucoup de pays (**S, DK, F, N**) rappellent que les droits individuels des adultes à l'apprentissage (certains prévus dans une législation très ancienne) sont primordiaux. L'**Italie** a entrepris un nombre important de grandes réformes de ses systèmes d'enseignement et de formation, dont la récente réforme du système scolaire national, en 2003, qui instaure un «droit à l'éducation et à la formation pendant 12 ans au moins ou, en tout cas, jusqu'à l'obtention d'une qualification avant l'âge de 18 ans». Le **Portugal** entreprend aussi d'importantes réformes de son système d'enseignement dans le cadre de sa Loi générale sur le système éducatif (soumise à débat public en mai 2003). Cette Loi institue le droit à l'éducation initiale pour les jeunes pour une durée d'au moins 12 ans, jusqu'à l'obtention d'une qualification avant l'âge de 18 ans. Elle envisage une restructuration de l'enseignement secondaire supérieur général et de l'enseignement et de la formation professionnels, afin de renforcer les filières à orientation spécifiquement professionnelle et, dans le même temps, de fournir des passerelles plus flexibles entre l'éducation et la formation. Une réforme du système de formation professionnelle portugais est aussi en cours de discussion. Son but (par le biais d'un Plan pluriannuel) est d'offrir un système qui, au travers d'une responsabilité partagée entre les acteurs multiples concernés, contribuera de manière décisive à la diffusion d'une culture d'apprentissage dans le système national productif, d'apporter des réponses adaptées aux différents besoins et de prendre en compte les parcours individuels. En **Norvège**, non seulement les travailleurs ont droit légalement à un congé mais, au titre de la *réforme des compétences*, les adultes ont un droit légal à l'éducation primaire, secondaire inférieure et secondaire supérieure et à l'évaluation de l'apprentissage non formel et informel. En **France**, tous les travailleurs et demandeurs d'emploi ont droit à l'examen des compétences acquises pour soutenir leur progression professionnelle. Par ailleurs, depuis janvier 2002, toute personne a le droit de faire valider son apprentissage antérieur non formel ou informel. Si l'accent des mesures françaises porte davantage sur l'identification des compétences acquises que sur le nouvel apprentissage en tant que tel, elles soulignent la dimension «sur tous les aspects de la vie» de l'éducation et la formation tout au long de la vie et montrent comment la formation peut être intégrée dans la vie en dehors des structures d'apprentissage formel. D'autres pays (**UK**) insistent plus sur l'élargissement de l'accès et le développement de l'offre de formation (voir sections III et IV ci-dessous).
7. L'instauration des droits individuels est un pas dans la bonne direction, qui facilite particulièrement l'accès de la deuxième chance pour ceux qui n'ont pas eu des parcours d'éducation et de formation normaux ou élargit les horizons de ceux dont le parcours traditionnel a souffert d'une participation limitée et intermittente à l'enseignement et la formation. Ces droits risquent néanmoins de rester utopiques sauf s'ils s'accompagnent d'aides adéquates, financières et autres, de la part des divers acteurs. Il s'agit notamment de développer des campagnes de sensibilisation, les modalités adéquates de congé au niveau de l'entreprise et l'infrastructure d'appui comme les crèches pour assurer le recours effectif à ces droits.
8. Les **Pays-Bas** signalent le gommage du partage traditionnel des responsabilités, où le gouvernement se chargeait de l'enseignement et de la formation initiale, et le secteur privé était responsable des salariés. Ce pays constate l'engagement du secteur privé dans le système initial dual, tandis que le gouvernement assume une certaine responsabilité des travailleurs sans qualifications de base. Il observe aussi l'insistance croissante sur la responsabilisation des personnes et le rôle de coordinateur de l'État et des employeurs. Il ajoute que beaucoup de conventions collectives de travail contiennent des dispositions sur la formation.
9. L'expansion du marché des services d'éducation et de formation, qui existe depuis longtemps mais est susceptible de se développer encore en raison de l'importance accordée à la personne et à l'apprentissage autonome, est abordée de différentes manières (voir aussi les réponses à la question 13 ci-dessous). L'**Allemagne** a adopté une

législation sur la réglementation du marché de l'éducation et de la formation en vue d'accroître la concurrence entre les fournisseurs, améliorant à la fois l'éventail et la qualité de l'offre et encourageant la personne, tandis que la **France** a introduit de nouvelles règles pour les services de formation sous-traités aux fournisseurs privés.

Coordination entre les ministères (Q2)

10. La séparation traditionnelle des responsabilités ministérielles entre l'enseignement et la formation professionnelle – surtout la formation professionnelle continue – est un facteur largement répandu qui demande un effort de coordination considérable pour que puisse se dessiner une véritable stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie en Europe. Dans certains cas (**D, B**), cette séparation est liée au système constitutionnel et elle est souvent profondément enracinée dans la tradition politique et administrative. Elle ne doit pas constituer un problème infranchissable et plusieurs pays ont mis en place des mécanismes pour en surmonter les inconvénients. La **Belgique (Flandre)** indique que d'importants efforts ont été consentis pour structurer la collaboration entre les ministères et entre les différents partenaires impliqués sur base d'une politique d'apprentissage permanent qui essaie d'identifier les différents acteurs sociaux.
11. Les réponses de plusieurs pays suggèrent que la coordination interministérielle développée en réponse aux initiatives européennes (notamment les cadres communautaires d'appui et les programmes opérationnels pour les Fonds structurels) ont conduit à son renforcement, sur la base de ses propres mérites. Le plan d'action national des **Pays-Bas** pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (1998) était une réponse directe à l'Année européenne de l'apprentissage tout au long de la vie et a été suivi par un agenda politique d'éducation et de formation tout au long de la vie impliquant les ministères de l'éducation, des affaires économiques et sociales. Une «plate-forme d'éducation et de formation tout au long de la vie» interministérielle est en cours d'élaboration et la nécessité d'intéresser les ministères de la justice, de la santé et de la protection sociale, par exemple, est admise. Le fait que l'éducation et la formation tout au long de la vie était considérée comme une «question litigieuse» en dehors des compétences du gouvernement qui s'en occupe indique que le concept s'est vraiment enraciné dans la politique intérieure. La stratégie nationale du **Portugal** en matière d'apprentissage permanent explicitée dans son plan d'action national pour l'emploi (2001) est une réponse directe à la Stratégie de Lisbonne, impliquant non seulement les ministères de la sécurité sociale et du travail, des affaires économiques et de l'éducation, mais aussi les partenaires sociaux. Les Déclarations conjointes des partenaires sociaux et l'Accord sur la politique en matière d'emploi, de marché du travail, d'éducation et de formation jouent un rôle primordial dans l'agenda politique portugais en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie
12. Les réglementations relatives au Fond structurel européen insistent depuis plus de dix ans sur la coordination et l'évaluation. Dans certains pays – pas uniquement les «pays de cohésion» qui sont les principaux bénéficiaires, notamment l'**Espagne**, la **Grèce** et le **Portugal**, mais dans d'autres comme l'**Allemagne** et la **France** – la croissance de certaines structures de coordination est explicitement liée aux opérations du Fonds structurel. Dans ces deux derniers pays, la coordination relative à l'éducation et la formation tout au long de la vie est plus évidente au niveau régional ou de programme qu'à l'échelon national. En **Grèce**, dans le contexte du 3^e cadre communautaire d'appui du Fonds structurel, la mise en application des deux programmes opérationnels (pour l'emploi et la formation professionnelle par le ministère du travail et de la sécurité sociale et pour l'éducation et la formation professionnelle initiale par le ministère de l'éducation et des affaires religieuses) semble requérir une action concertée de ces ministères et d'autres organismes de droit public ou non. En outre, un nouveau projet de loi relatif à un système national visant à lier la formation professionnelle et l'emploi fait actuellement l'objet d'une concertation avec les partenaires sociaux.

II. Élaboration de partenariats

Partenariats au niveau local (Q3)

13. La décentralisation et l'élaboration de partenariats à l'échelle locale ou régionale vont souvent de pair et sont susceptibles de se renforcer mutuellement pour définir les besoins locaux et régionaux et y répondre. En Allemagne, le programme «région apprenante – soutien aux réseaux» est au cœur du projet d'éducation et de formation tout au long de la vie pour tous du ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. Ce programme (2001 à 2006) compte maintenant quelque 70 projets au niveau national et vise à améliorer, de bas en haut, la gamme des possibilités d'apprentissage, particulièrement pour les groupes défavorisés. Quelque 40 % des 113 millions d'EUR proviennent du FSE. L'Italie favorise aussi les partenariats locaux par la création de comités régionaux/locaux dont le rôle est d'intégrer toutes les possibilités d'apprentissage à l'échelon territorial.
14. En **France**, le développement de plates-formes régionales de technologie reliant les écoles, les institutions de recherche universitaires, les partenaires locaux et les entreprises de certains secteurs industriels est un concept intéressant. Ces structures (actuellement au nombre de cinquante) sont un facteur important de développement régional. Les pôles de formation **autrichiens**, basés sur les établissements d'enseignement et commerciaux existants avec le soutien du ministère de l'éducation et de la chambre nationale de commerce et d'industrie sont une initiative plus explicitement basée sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. En outre, l'**Autriche** a récemment introduit une initiative de formation à l'esprit d'entreprise (*Unternehmen-Bildung*) visant à rapprocher l'enseignement du monde du travail et où les parties concernées régionales jouent un rôle clé, soutenu par un bureau national. Dix-huit pour cent des écoles ont déjà des partenariats de longue durée avec l'industrie. Les **Pays-Bas** encouragent les fournisseurs de tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnels à constituer des partenariats entre eux, avec les gouvernements régionaux et les clients du secteur privé en vue de créer un réseau régional flexible de structures de formation.
15. Certains pays (**UK, F, A**) soulignent l'importance d'ouvrir les écoles et autres institutions pédagogiques pour promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie. En **Angleterre**, les services d'orientation, dont *Connexions* pour les jeunes de 13 à 19 ans, sont considérés comme un facteur capital pour l'élaboration de partenariats entre les organisations et pour toucher les clients. Quarante-sept partenariats y réunissent des services pour les jeunes, dans les territoires couverts par les *Learning and Skills Councils* (Conseils pour l'apprentissage et les compétences). En outre, 101 partenariats de formation bénévoles non statutaires (regroupant des organisations bénévoles et des institutions d'enseignement supérieur ou permanent) ont été créés depuis 1999, afin de promouvoir la collaboration des fournisseurs en appui à l'éducation et la formation tout au long de la vie et de maximiser la contribution de la formation à la régénération locale. En **Écosse**, l'initiative « Enterprise in Education » a permis de renforcer les liens entre le monde des affaires et l'école afin d'offrir des programmes de formation professionnelle aux élèves.
16. Plusieurs rapports mentionnent le rôle des bibliothèques publiques en tant que point central des réseaux locaux d'apprentissage, surtout au **Danemark**. De vastes groupes de la population, notamment ceux qui, sans cela, risqueraient l'exclusion comme les migrants, semblent considérer les bibliothèques publiques comme des lieux ouverts et pas seulement au sens physique. Les **Pays-Bas** considèrent aussi les écoles comme une ressource pour la collectivité et favorisent les liens avec les bibliothèques pour renforcer le rôle des deux dans l'éducation et la formation tout au long de la vie. La **Finlande** semble avoir des systèmes relativement avancés de partenariats locaux et régionaux. Le **Luxembourg** mentionne la création d'un réseau de centres de ressources Internet (*Internetstuff*) pour l'éducation des adultes dans chaque entité locale, basé sur la collaboration fructueuse entre les ministères, les autorités locales et les groupements

privés. L'**Espagne** soutient également l'introduction des nouvelles technologies dans les bibliothèques en association avec les gouvernements régionaux et locaux.

Participation des partenaires sociaux (Q4)

17. Le rôle des partenaires sociaux à l'échelle européenne a fait l'objet d'un rapport distinct comme rappelé ci-dessus (paragraphe A 6). L'absence relative dans les réponses au questionnaire de références spécifiques à l'implication novatrice des partenaires sociaux s'explique peut-être par un degré d'incertitude concernant ce qui est véritablement novateur par opposition à la continuation ou à l'adoption de bonnes pratiques. Comme on pouvait s'y attendre, les références de nature générale à l'implication des partenaires sociaux dans les comités et partenariats, en particulier dans ceux qui ont trait à la formation professionnelle initiale et continue, sont fréquentes. C'est le cas dans de nombreux pays (**D, DK, A, N**). En **Espagne**, les partenaires sociaux sont représentés dans les conseils consultatifs non seulement pour la formation professionnelle mais aussi dans ceux de l'enseignement scolaire au niveau national et régional. Dans certains cas, il semble y avoir un nouvel effort pour renforcer la coopération avec les partenaires sociaux, notamment la réouverture, en 2003, des négociations sur la formation professionnelle avec les partenaires sociaux en **France** en vue de l'adapter et de donner à tous les travailleurs la possibilité d'accroître en permanence leurs compétences. De même, en **Italie**, les partenaires sociaux sont très impliqués. En juillet 2002, l'État et les partenaires sociaux ont signé le «Pacte pour l'Italie» qui vise à promouvoir le développement des ressources humaines. Ses objectifs prioritaires sont entre autres d'assurer l'acquisition des compétences clés indispensables et d'améliorer l'accès des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Dans les organismes régionaux bilatéraux, les partenaires sociaux sont chargés d'identifier les besoins des entreprises en compétences (pour discerner ensuite les besoins en formation) et, à terme, de mieux anticiper la demande en formation. Au **Portugal** aussi, les partenaires sociaux sont activement impliqués. En février 2001, l'Etat et les partenaires sociaux ont signé l'Accord sur la politique de l'emploi, du marché du travail, de l'éducation et de la formation qui vise principalement le développement des ressources humaines, sur base d'objectifs stratégiques tels que l'accès généralisé à l'enseignement et à la formation initiale et continue, le renforcement de l'éducation préscolaire et scolaire et de la formation initiale pour les jeunes et la consolidation de l'éducation des adultes. En 2002, les partenaires sociaux ont signé une Déclaration conjointe sur le Plan national pour l'emploi, convenant du fait que les politiques de cohésion devraient, parmi leurs priorités, aider à résoudre les déficits en infrastructures de même qu'en matière d'éducation et de formation. Un processus de dialogue a été lancé en 2003 avec les partenaires sociaux en vue d'un Mémoire d'association pour la compétitivité et l'emploi, traitant de questions hautement pertinentes pour la stratégie portugaise en matière d'apprentissage permanent. En **Finlande** les partenaires sociaux siègent dans les comités conjoints des ministères de l'éducation et du travail. En **Belgique**, la **Flandre** a conclu un accord au titre de l'initiative *Een leven lang leren in goede banen* (l'éducation et la formation tout au long de la vie en bonne voie), les concertations entre les ministères et les partenaires sociaux ont débouché sur des conventions dans 22 secteurs et les partenaires sociaux seront impliqués dans les mesures de suivi. Les engagements concernant l'éducation et la formation tout au long de la vie dans le Pacte de Vilvoorde sont aussi soutenus par les partenaires sociaux. En **Wallonie**, le Conseil de l'éducation et de la formation a pour mission d'assurer le dialogue entre les partenaires sociaux. En juin 2003, le ministre régional marquait son accord pour prolonger les mesures visant à améliorer l'implication des partenaires sociaux dans l'éducation et la formation tout au long de la vie.
18. L'**Islande** a largement laissé aux syndicats et aux organisations patronales le soin de négocier des conditions qui protègent les droits des travailleurs/salariés. En 2003, le gouvernement est parvenu à un accord avec les deux parties sur la création d'un centre de services d'enseignement et de formation soutenu par le gouvernement. Les conventions

salariales contiennent de nombreuses dispositions garantissant aux travailleurs le droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, ainsi que des dispositions sur les fonds pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et des dispositions garantissant des salaires plus élevés à ceux qui améliorent leurs qualifications. Il est donc de plus en plus courant que les conventions salariales garantissent aux travailleurs le droit d'entreprendre des études. Au **Royaume-Uni**, le gouvernement soutient auprès des employeurs l'idée que l'acquisition des compétences fondamentales doit faire partie de l'activité de développement du personnel. Par le *Union Learning Fund* (fonds syndical pour la formation), les gouvernements de différentes parties du pays continuent (depuis 1997) à renforcer la capacité des syndicats à influencer les employeurs et les travailleurs et encourager la généralisation de la formation au travail. En **Écosse**, un groupe de travail syndical sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, présidé par le ministre de l'entreprise, de la formation continue et des transports, se réunit chaque trimestre et constitue un forum de contribution syndicale à l'exécutif écossais.

19. Il y a peu de références spécifiques à l'engagement des partenaires sociaux dans les modalités de financement. Néanmoins, quand les fonds de formation existent – grâce aux contributions salariales, etc., souvent sectorielles (**I, D, F, A**) – les partenaires sociaux sont nettement engagés dans leur gestion. La **Grèce** fait spécifiquement référence à un fonds pour l'emploi et la formation professionnelle à cet égard.

Rôle des établissements d'enseignement et de formation dans la promotion de l'éducation et la formation tout au long de la vie (Q5)

- travail et formation combinés

20. La combinaison de l'éducation et de la formation avec le travail est un facteur important pour développer le réflexe d'éducation et la formation tout au long de la vie. Elle peut prendre différentes formes, dont le système dual des pays germanophones ou d'autres formations en alternance ou cours intensifs de courte durée pratiqués ailleurs. Les réponses de plusieurs pays suggèrent que les systèmes d'enseignement et de formation évoluent de plus en plus vers une double approche de ce type, mettant l'accent sur l'employabilité et la pratique professionnelle. Ces dernières années, la **France** a pris une série de mesures pour favoriser l'engagement actif du système éducatif traditionnel et des parties concernées au niveau régional, et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement et/ou de formation dans une logique sectorielle ou d'éducation des adultes. Il s'agit notamment de la création en 2001 de lycées de métiers qui constituent des partenariats entre les prestataires de services d'éducation et de formation, et les acteurs économiques et régionaux autour de certaines filières technologiques, facilitant l'intégration de l'apprentissage théorique et pratique. La création en 2002 d'entités d'intérêt public (groupements d'intérêt public «formation continue et insertion professionnelle») facilite la coopération des organismes publics régionaux responsables de l'enseignement et de la formation avec les opérateurs privés. Tous les cours au niveau scolaire débouchant sur des qualifications professionnelles doivent désormais comprendre une période de formation sur le lieu de travail. En **Italie**, une loi récente (1999) prévoit un système de formation post-secondaire non universitaire pour former des techniciens de haut niveau, avec un contenu de formation professionnelle de 30 %. La réponse de l'**Autriche** rapporte l'existence d'un partenariat étroit et solide entre l'industrie, le gouvernement et le système éducatif concernant beaucoup d'aspects de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ce partenariat évolue en outre avec chaque nouvelle initiative.

- écoles et formation initiale

21. Tous les rapports insistent sur le plus grand engagement des écoles et autres institutions pédagogiques (notamment de niveau secondaire et du troisième cycle, ainsi que les

institutions de formation pour adultes) dans l'éducation et la formation tout au long de la vie. Certains pays (**Royaume-Uni, France**) mettent en exergue les mesures par lesquelles les institutions pédagogiques sont devenues des centres de formation locaux avec un accès plus aisé pour différents groupes. En **Italie**, un plan destiné à assurer la formation de techniciens de haut niveau (IFTS) est un bon exemple de coopération entre les écoles et les universités, et du dialogue entre les différents acteurs institutionnels pour définir les besoins, la planification, la conception et la mise en œuvre. Les Lycées de métiers **français** partagent certaines de ces caractéristiques.

22. Cet engagement accru peut cependant être réalisé de plusieurs façons. La **Suède** insiste sur le fait que l'éducation et la formation tout au long de la vie présupposent que la scolarisation obligatoire réalise son objectif et que chaque personne développe ses caractéristiques spécifiques. Dans ce contexte, elle fait référence à l'élargissement de l'enseignement secondaire supérieur, avec un tronc commun de base de huit matières, pour assurer la progression et éviter les «voies de garage». L'**Autriche** souligne aussi l'importance des compétences clés, notamment de l'apprentissage autonome, dans sa réforme du cursus de l'enseignement général et professionnel. Elle parle de rendre le système scolaire verticalement et horizontalement perméable, avec des possibilités de la deuxième chance et des transferts latéraux vers différents parcours d'enseignement et de formation. En **Angleterre**, le programme scolaire étendu (*Extended School Programme*) s'appliquera à un maximum de 240 écoles au cours des trois prochaines années, pour leur permettre de fournir un ensemble de services et d'activités de base (garde d'enfants, santé et soins sociaux, opportunités d'éducation et de formation tout au long de la vie, apprentissage familial, aide à l'éducation des enfants, aide aux études, sports et éducation artistique, et accès aux TIC). La **Grèce** signale l'élargissement des cursus scolaires à des domaines tels que la santé et l'éducation des consommateurs, et l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques, notamment les TIC.

- enseignement supérieur

23. Les institutions d'enseignement supérieur sont considérées comme particulièrement importantes, au même titre que leur engagement plus grand dans les collectivités qui les entourent (**Suède, Grèce, Norvège**). La **Grèce** se penche sur le rôle des institutions supérieures pour promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie. Une université ouverte nationale y a été créée de même que des instituts d'enseignement et de formation tout au long de la vie, qui ont pour groupe cible la population adulte locale. La **Finlande**, où pratiquement tout le monde termine l'école à vocation générale et où plus de 90 % des jeunes s'engagent dans l'enseignement post-obligatoire, a instauré des mesures pour encourager la poursuite des études. Les universités s'efforcent de faciliter la reconnaissance des études antérieures et non formelles, et accroissent le nombre de points d'entrée et de sortie ainsi que les parcours d'études individualisés. En **Autriche**, des programmes universitaires spécialisés («*Universitätslehrgänge*») dans la poursuite d'une formation pour les diplômés et les étudiants à temps partiel se sont développés très rapidement au cours des dernières années (1997/98 environ 200; 2003/04 presque 400).

- éducation des adultes

24. L'éducation des adultes bénéficie naturellement d'une attention considérable en tant que domaine primordial pour promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie. La **Grèce** souligne le rôle des centres de formation des adultes, qui s'inscrivent dans des réseaux locaux, pour coordonner et fournir les prestations d'éducation et de formation tout au long de la vie à l'échelle régionale et locale. D'autres pays (**S, N, DK**) insistent sur l'accès des adultes aux programmes d'enseignement général (primaire, secondaire inférieur et supérieur). La **Suède** souligne aussi le besoin d'activités de proximité dans le cadre de l'éducation des adultes et considère les activités de conseils, la validation, l'accessibilité et l'aide aux études comme des bases de l'éducation et la formation tout au

long de la vie. La **Norvège** compte actuellement 130 centres d'apprentissage locaux financés par l'État, qui favorisent la coopération entre les entreprises locales et les écoles. Le **Danemark** attire l'attention sur la mise en place de centres de compétences pour assurer l'équilibre de la demande et de l'offre de programmes de maîtrise de deux ans à temps partiel dans le système d'éducation pour adultes. L'**Italie** mentionne la création de centres de formation pour adultes dans tout le pays, dont le but est de fournir des cours du soir débouchant sur une qualification équivalente à celle du niveau de l'enseignement secondaire.

III. Mieux connaître la demande d'éducation et de formation

Accès aux compétences fondamentales pour tous (Q6)

- soins et développement de la petite enfance

25. Dans le passé, la demande de garde pour des enfants en âge préscolaire était motivée par l'idée qu'elle permettait aux parents de travailler ou de poursuivre leurs études. C'est encore le cas dans une grande mesure. On note toutefois des signes d'une reconnaissance croissante de l'importance du développement de la petite enfance en tant que première étape critique de l'approche globale de l'éducation et la formation tout au long de la vie, du berceau à la tombe, défendue en particulier par la **Finlande**. Le **Royaume-Uni** et la **Grèce** signalent des mesures assurant la disponibilité de places au niveau préscolaire et leur accès. Le développement précoce est considéré comme particulièrement important pour les enfants des milieux moins favorisés, en vue d'éviter un handicap social permanent. Les **Pays-Bas** qualifient explicitement l'attention accordée à la petite enfance et l'éducation préscolaire de premier pas pour développer une culture d'éducation et de formation tout au long de la vie. L'objectif est que les élèves soient le moins désavantagés possible à leur entrée en troisième année du primaire. Le **Danemark** et la **Suède** signalent l'amélioration des programmes pour que les très jeunes enfants puissent entamer le processus d'apprentissage d'une manière positive et structurée, adaptée à leur phase de développement. Au **Danemark**, 90 % des municipalités peuvent garantir la prise en charge des enfants pendant la journée et le même pourcentage des 3-5 ans est accueilli dans des centres de jour supervisés par le secteur public.

- compétences de base, alphabétisation

26. Comme on pouvait s'y attendre, les rapports de la plupart des pays accordent une attention considérable aux compétences de base, fondamentales pour la suite de l'apprentissage. La **France** insiste sur la lutte contre l'analphabétisme et le décrochage scolaire, l'école étant le lieu privilégié pour développer les compétences de base. Pour s'attaquer à ces problèmes, elle a mis en place une agence nationale de lutte contre l'analphabétisme en 2001. Cette action est basée sur une coopération interministérielle et interinstitutionnelle. L'**Irlande** a aussi pris une série de mesures pour remédier à l'illettrisme des adultes, dont l'utilisation de la télévision de service public pendant la journée qui a permis de surmonter les inhibitions initiales des personnes concernées. L'**Autriche** et les **Pays-Bas** rappellent que l'acquisition des qualifications au niveau de l'enseignement de base, au besoin par des possibilités de rattrapage, est le point de départ de progrès ultérieurs. Pour ces derniers, la «qualification de base» équivaut à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général ou de la formation professionnelle secondaire de niveau 2. Quiconque n'a pas ce niveau est considéré comme jeune ayant quitté l'école prématurément et est concerné par diverses mesures correctives. La **Grèce** évoque un programme d'écoles de la deuxième chance destinées aux plus de 18 ans exclus pour cause d'analphabétisme fonctionnel ou de manque de qualifications. Au **Royaume-Uni**, la *Essential skills for Living Strategy* (Stratégie des compétences essentielles pour la vie) lancé en **Irlande du Nord** en 2002 adopte une approche

radicalement novatrice des questions d'alphabétisation et d'apprentissage du calcul (avec des objectifs spécifiques). Il prévoit l'introduction d'un curriculum régional, l'accréditation des apprenants adultes et une meilleure qualification des formateurs. L'**Allemagne**, quant à elle, envisage d'étendre et d'assouplir le système dual, par exemple par des mesures de préparation professionnelle pour aider à y entrer, et compte ainsi prévenir l'exclusion. Plusieurs pays (**NL**, **F**) prévoient des aides ou avantages fiscaux pour les entreprises qui forment d'anciens chômeurs jusqu'à un niveau de qualification donné. La **France** cite une loi adoptée en 2002 qui prévoit un soutien financier pour la formation des jeunes sans qualifications sur le lieu du travail. L'**Espagne** se distingue et sa législation fait du développement de l'esprit d'entreprise un objectif du système d'éducation et de formation.

27. Vu le relèvement généralisé des normes et du niveau d'études dans la plupart des États membres ces dernières années, il ne faut pas s'étonner que tous parlent d'adultes sans qualifications ou avec un niveau de qualifications très bas. Les préoccupations vont de l'analphabétisme fonctionnel (**GR**, **I**) à ceux qui perdent leur emploi parce que leur principale compétence est devenue obsolète, en passant par ceux qui n'ont qu'un niveau d'enseignement primaire ou secondaire inférieur. Il est largement admis que les structures de l'enseignement formel traditionnel ne sont pas en mesure d'aider nombre de ces personnes. De là l'importance de nouveaux types d'enseignement et de formation dans des cadres informels ou non formels, et de la reconnaissance des compétences acquises au travail ou dans d'autres situations informelles (**F**). En **Angleterre**, le gouvernement a lancé en mars 2001 une stratégie visant à améliorer l'instruction des adultes, les compétences linguistiques et l'apprentissage du calcul (*Skills for Life*) et espère toucher 1,5 million d'adultes d'ici 2007. L'alphabétisation et l'apprentissage du calcul sont entièrement gratuits pour l'apprenant. Quelque 240 000 adultes ont déjà utilisé la ligne d'assistance qui donne des informations concernant les cours. Les résultats anticipés indiquent que l'objectif de 470 000 apprenants qui auront amélioré leurs compétences de base d'ici à 2003 a été atteint et que plus de 3 millions d'opportunités de formation ont été offertes. Les efforts développés pour faire face aux besoins de compétences en lecture, en calcul et en langues ont été mis en œuvre par le biais d'activités d'apprentissage en lien avec le travail, des Services de la Prison, des services de la santé, des centres de l'emploi, des programmes pour la famille et la communauté et avec les fournisseurs de formation permanente. Des projets pilotes spécifiques s'adressant aux personnes souffrant de difficultés d'apprentissage et aux personnes parlant une langue sont aussi en cours. L'**Écosse** élabore des partenariats de formation au sein de la collectivité pour l'apprentissage du calcul et l'alphabétisation des adultes.

- groupes spécifiques

28. Parmi les groupes cibles plus spécifiques, celui des migrants, des minorités ethniques, des réfugiés et des demandeurs d'asile est le plus fréquemment cité et très souvent dans un contexte d'urgence. Les rapports donnent l'impression que même si le nombre de personnes concernées n'est pas élevé, la question est urgente, nouvelle dans certains pays et doit avoir des réponses immédiates. Pratiquement tous les pays donnent des exemples de mesures – beaucoup portent sur l'apprentissage de la langue locale/nationale en tant que deuxième langue. Si les avantages (la motivation) de le faire sur le lieu de travail sont évidents, la nécessité de maîtriser la langue du pays d'accueil permet d'être non seulement un travailleur mais aussi un citoyen actif (**NL**). L'enseignement de la langue doit donc établir l'équilibre entre ces facteurs. Les mesures prises ont souvent une dimension interculturelle et certaines favorisent l'entrée des migrants dans les mesures générales, notamment dans le système dual en Allemagne.
29. Plusieurs pays parlent d'inclure les prisonniers dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie et font parfois référence à des programmes spécifiques (e.g. Plan stratégique flamand concernant l'assistance et les services aux détenus). De

même, des références spécifiques sont faites à l'enseignement de la langue aux immigrants/minorités ethniques (**Angleterre, Ecosse**).

30. Bien que ce soit l'Année internationale des personnes handicapées, peu de rapports mentionnent des initiatives spécifiques pour les personnes souffrant d'un handicap physique et mental. Le **Danemark** est une exception. La **France** encourage l'accès des personnes handicapées à l'apprentissage par des formations ouvertes et à distance.
31. L'accès géographique des habitants des régions isolées à l'éducation, notamment à l'enseignement supérieur, est toujours considéré comme un problème digne d'attention. La **Suède** a créé une université *Net University*, qui permet d'accéder aux programmes proposés dans les institutions existantes. À l'inverse de la tendance à la rationalisation qui se dessine ailleurs, l'**Autriche** interprète le maintien des écoles en zone rurale comme une ressource culturelle pour la collectivité.

Compétences en TIC (Q7)

- objectifs et priorités reflétant des situations nationales diverses

32. Beaucoup de rapports évoquent le besoin pour l'économie de développer des compétences en TIC dans les écoles, pour l'ensemble de la population. Il est difficile cependant de distinguer des tendances claires en termes d'objectifs et de priorités. Le fait que les pays aient atteint différents stades de progression en la matière, par exemple concernant le nombre de personnes, d'écoles et autres organisations ayant accès à des PC et à Internet, accentue les différences de priorité accordée aux TIC. Dans la plupart des pays, ce n'est pas la simple question de l'accès ou de l'amélioration de l'accès par un réseau à large bande qui occupe le devant de la scène. Des objectifs sont fixés pour différentes catégories de la population ou du système d'enseignement et de formation. Ainsi, l'**Irlande du Nord** annonce un objectif de 1 PC par 5 étudiants (en équivalent temps plein (ETP)) et 3 enseignants ETP dans l'enseignement post-secondaire. Le **Danemark** veut un accès à Internet pour 70 % des familles avec enfants en âge scolaire. La **France** dispense à tous les demandeurs d'emploi une formation TIC de 14 heures, avec possibilité d'extension de 21 heures pour acquérir des compétences de base dans ce domaine. Plusieurs pays s'attachent particulièrement à augmenter la participation des femmes aux formations en TIC (objectif **allemand** de 40 % pour 2005). Dans le cadre de son plan d'action en matière de TIC (2001-2006), le **Portugal** envisage de certifier d'ici 2006 les compétences en matière de TIC pour environ 2 000 000 de ses citoyens et est en train de faire de ces compétences une partie intégrante du curriculum national de l'enseignement secondaire. Ayant déjà atteint en 2000 l'objectif de 100% des écoles du secondaire supérieur connectées à l'Internet, le Portugal a pu en 2002 atteindre l'objectif d'un ordinateur pour 20 étudiants dans les écoles du secondaire inférieur, tandis que ce ratio est de 1 ordinateur pour 56 élèves dans le primaire. L'**Irlande** inscrit les compétences en TIC au rang de compétence de base dans beaucoup de mesures d'intégration sociale ou sur le marché du travail. L'**Autriche** a lancé une initiative (« eFit-Austria ») de grande ampleur en matière de TIC (2000-2003) et a fourni environ 73 millions d'Euros pour soutenir sa mise en œuvre. Le nouveau programme **écossais** de CIA (Comptes Individuels d'Apprentissage/*Individual Learning Accounts*) qui sera lancé en 2004 apportera un appui aux personnes ayant de bas salaires afin d'augmenter la participation à des cours en matière de TIC.

- pédagogie des TIC

33. Le recours aux TIC en guise d'outil d'enseignement et d'apprentissage ne cesse de croître. En **Angleterre**, le programme *National Learning Network Transformation* (Transformation du réseau national de formation), qui en est encore à ses premiers balbutiements, vise à intégrer l'apprentissage en ligne dans l'enseignement pour les plus de 16 ans. Une grande partie du plan d'action **italien** pour la nouvelle économie est

consacrée à l'enseignement et à la formation aux TIC. Un projet appelé «PC pour les jeunes» a été lancé en 2003, en vue de promouvoir l'utilisation et l'acquisition d'ordinateurs. Pour soutenir l'objectif d'un taux de 1 ordinateur pour 10 étudiants en 2004, un plan d'action a été lancé en 2001 pour former les enseignants aux TIC, ainsi qu'un programme national visant à promouvoir l'utilisation des TIC comme outils didactiques. En **Finlande**, le projet 'compétences de citoyenneté dans la société de l'information', qui concerne les immigrants et les plus de 60 ans, fait partie de la stratégie 'éducation, formation et recherche dans la société de l'information 2000-04'. En **Belgique** francophone, le gouvernement a adopté en juillet 2002 un plan stratégique pour intégrer les TIC dans le cursus scolaire et la région **wallonne** a un plan mobilisateur TIC, élaboré conjointement avec le secteur privé, qui aide les demandeurs d'emploi à accéder aux TIC. L'élaboration des nouveaux programmes de formation aux métiers des secteurs des technologies de l'information et des médias veille à assurer la flexibilité et le dynamisme des nouveaux programmes et examens (**D**).

- les TIC, un outil d'accès à la formation

34. Internet s'utilise largement pour élaborer des partenariats entre différentes organisations et ministères et assurer leur accès. Le **Luxembourg** a mis en place une série de centres de ressources Internet (dans chaque entité d'administration locale) pour donner une expérience pratique de la technologie de l'information. La **Norvège** considère l'essor des TIC comme un moyen d'élargir l'accès aux connaissances et de créer des opportunités flexibles et conviviales. Elle a développé un CD-ROM pour motiver et former les adultes à l'utilisation d'Internet, tandis qu'une ONG **danoise** (DaneAge Association) organise des cours gratuits pour le troisième âge.

- enseignants et formateurs

35. Le rôle clé des enseignants et formateurs (**Allemagne, Irlande du Nord, Grèce**), la manière de parfaire leurs compétences en TIC (**N, B, P, DK**) et la façon d'améliorer la pédagogie basée sur les TIC (**F**) sont des thèmes communs à beaucoup de réponses. La **Grèce** organise l'enseignement des technologies de l'information à tous les niveaux de l'école secondaire et prévoit de faire de même dans l'enseignement primaire. Le but était de dispenser cette formation à tous les enseignants pour 2002 et des réseaux ont été mis en place pour actualiser leurs compétences, entre autres par la formation à distance. La **France** est en train de créer un pôle national pour identifier le contenu adéquat et les bonnes pratiques pédagogiques.

Promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie sur le lieu de travail (Q8)

36. La plupart des rapports des États membres contiennent peu de détails concernant les nouvelles initiatives en la matière émanant du lieu de travail, peut-être à cause de la façon dont les réponses étaient rédigées. Même des notions familières comme l'organisation apprenante ou l'organisation qualifiante du travail brillent par leur absence. Le programme *Investors in People* (IiP) continue toutefois à progresser au **Royaume-Uni** où plus de 34 000 entreprises participent : l'**Angleterre** augmente son aide en particulier à destination des PME et l'**Écosse** continue de l'utiliser pour développer des organisations apprenantes. En 2002, les **Pays-Bas** ont adopté le label *Investors in People* et lancé un vaste programme de promotion de la formation dans les PME, avec la formation de conseillers en la matière et la mise au point d'instruments d'auto-évaluation pour les entreprises. Le **Portugal** mentionne des objectifs de minimum annuel d'heures de formation continuée, applicable à tous les travailleurs et négocié dans le cadre d'accords tripartites. Ceux-ci prévoient aussi une action spécifique pour les jeunes travailleurs ayant une éducation formelle inadéquate.

37. La **Norvège** évoque un financement supplémentaire et des programmes pour créer plus de possibilités de formation continuée pour les travailleurs dans le cadre du programme de renforcement des compétences. La **Grèce** se penche sur la formation des indépendants et des fonctionnaires dans le cadre des Fonds structurels. La **Finlande** a un système d'apprentissage basé sur le travail auquel 45 000 étudiants ont participé en 2002. Un nouveau programme de formation au travail, cofinancé par le FSE, vise à former 10 000 enseignants et 20 000 instructeurs au travail dans les 5 ans. Le *National Workplace Development Programme* (programme national de développement du lieu de travail) TYKE contribue largement depuis 1996. Dans ce pays, les PME, surtout dans le secteur du métal, sont très actives dans le développement du lieu de travail. En **Belgique**, un projet est en cours en **Flandre** pour examiner les bases de données d'expérience professionnelle où l'offre et la demande sont mises en correspondance et les autorités **wallonnes** prévoient des incitants financiers pour une formation accrue des travailleurs actifs et l'assortiment de l'offre à la demande de compétences. Dans son plan d'action d'intégration, le **Danemark** considère l'entreprise comme un endroit pour enseigner le **danois** aux immigrants et l'**Angleterre** souligne le rôle des employeurs pour améliorer les compétences de base en proposant des cours d'alphabétisation, de langue et d'apprentissage du calcul (*Employer Training Pilots*, lancés en septembre 2002).

Mesures pour inciter les entreprises à investir dans l'éducation et la formation tout au long de la vie (Q9)

38. Au **Royaume-Uni**, le projet pilote SFDA de développement des petites entreprises (*small Firm Development Account*) (**Angleterre**) offre des incitants financiers aux petites entreprises pour présenter des plans de développement et organiser ensuite la formation. Le fonds de compétences **écossais** SSF (*Skills fund*) a été créé en 2001 pour améliorer la formation au travail de haute qualité au niveau sectoriel (0,5 million d'UKL p.a.). En **Belgique** aussi (en **Flandre**), les PME participent à un programme de février 2002 au titre duquel le gouvernement flamand donne des chèques formation. D'autres initiatives comme le projet de parrainage encouragent les prêts, la formation au travail et des groupes d'études de formation alternative. Le rapport **grec** mentionne l'utilisation de fonds au titre du programme opérationnel de compétitivité pour soutenir l'élaboration de *business plans* intégrés comprenant des activités d'étude et de formation pour les moins de 35 ans. L'**Autriche** a mis en place de nouveaux avantages fiscaux pour les personnes et les entreprises, couvrant certaines dépenses de formation des travailleurs. Les incitations à investir dans l'éducation et la formation tout au long de la vie sont une caractéristique saillante du rapport **italien**, qui mentionne des fonds de formation interprofessionnels gérés par les partenaires sociaux et organisés au niveau territorial (financés par les contributions patronales) et une loi de 2000 qui reconnaît un droit général à l'éducation et à la formation tout au long de la vie et garantit des congés de formation et des abattements fiscaux

Enseignants, formateurs (Q 10)

39. Plusieurs rapports parlent du nouveau rôle des enseignants, formateurs, conseillers, directeurs d'études, etc. dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Les défis auxquels ils sont confrontés résultent non seulement des structures et des cadres institutionnels changeants, mais aussi de la modification en profondeur des méthodes pédagogiques et d'apprentissage après l'introduction de nouveaux programmes et cursus, et surtout de l'utilisation largement répandue des nouvelles technologies de l'information sous toutes leurs formes. La relation enseignant/apprenant a subi et continue à subir de grands bouleversements. Aider un groupe de personnes aussi vaste et disparate à faire face à ces changements, à les accepter et à s'adapter, est une tâche énorme.
40. Les **Pays-Bas** soulignent que la formation d'enseignant qui était basée sur les compétences en vient à considérer le formateur comme un *coach* pour l'apprentissage autonome. En **Irlande du Nord**, plusieurs initiatives visent à améliorer la formation

initiale des enseignants et le développement professionnel précoce dans les écoles et la formation continue. Le but d'un projet national de formation de 2001 en **Écosse** est d'ouvrir des possibilités de formation immédiates aux praticiens de tous les secteurs, avec l'objectif précis de porter à 90 % dans la formation continuée le nombre de chargés de cours à plein temps qui ont une qualification d'enseignant. La **Finlande** a lancé un programme 'la vie comme apprentissage' (*Life as Learning*) 2002-06 axé sur l'éducation et la formation tout au long de la vie dans le système d'enseignement, la vie active et la formation initiale et continuée des enseignants. Les **Pays-Bas** mettent à la disposition des personnes d'âge mûr qui embrassent la carrière d'enseignant une formation basée sur les TIC. La **Grèce** donne des chiffres concernant le recyclage des enseignants et signale, comme la **France**, le recours aux techniques de formation à distance en cette matière pour les enseignants et les formateurs, dans le système d'enseignement formel ou non. Le recyclage des coordinateurs de formation (formateurs, enseignants, directeurs d'études et éducateurs) est au centre de la stratégie **italienne**, plus particulièrement des maîtres d'apprentissage et des directeurs d'études pour les jeunes, qui ont essentiellement un rôle d'orientation et de conseil. D'autres actions en **Italie**, en partie financées par le FSE, sont la formation à distance des formateurs et des initiatives pilotes pour le recyclage des professeurs des écoles. Un décret de 2001 introduit des critères de qualité pour les organes de formation qui doivent être certifiés pour pouvoir solliciter des fonds publics. En **Angleterre**, l'accent semble porter sur les compétences de ceux qui s'occupent d'orientation et de conseils, qu'ils soient conseillers personnels du service *Connexions* ou professeurs conseillers en orientation professionnelle dans les écoles. L'**Angleterre** signale aussi des propositions dans le rapport de novembre 2002 sur la réussite pour tous (*Success for All*), rappelant la nécessité de former des dirigeants, enseignants, formateurs et personnels de soutien dans le secteur de l'éducation permanente. En **Belgique (Wallonie)**, de nouvelles lois ont été adoptées pour identifier les compétences et les axes de formation en vue de mieux adapter les systèmes éducatifs à l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un texte de juillet 2002 traite de la formation des étudiants dans les instituts supérieurs (CAPAES). Au niveau régional, la formation des formateurs est désormais l'une des principales tâches du FOREM (service de l'emploi) depuis un nouveau décret de mars 2003.

41. Le **Luxembourg** souligne les problèmes particuliers des enseignants dans l'éducation des adultes, qui peuvent ne pas avoir de formation pédagogique adéquate (voire aucune). Un programme **finlandais** porte sur les besoins d'enseignants en éducation des adultes. Les universités et les écoles polytechniques seront examinées prochainement. L'**Irlande** aussi prévoit des possibilités de développer des compétences en pédagogie spécifique pour adultes, à la fois pour les étudiants en agrégation qui peuvent choisir l'enseignement aux adultes en option et pour les diplômés qui peuvent la combiner avec la formation en orientation et conseils ou avec une spécialisation en ressources humaines dans les entreprises. En **Belgique (Flandre)**, le groupe du projet DIVA de cours spécifiques pour les formateurs de l'enseignement pour adultes a rédigé des profils professionnels pour les formateurs expérimentés en cours pour les adultes à la fin 2002, puis des aptitudes de base, des normes de compétences et des modules de cours de formation qui devraient être prêts pour fin 2003. En partie financé par le FSE, le projet **portugais** « L'éducation et la formation tout au long de la vie » a permis de soutenir des cours de formation continue spécifiques pour les formateurs de l'éducation et de la formation des adultes, de même que des appuis et des médiateurs pour la reconnaissance et la validation des apprentissages non formels et informels, en cours depuis décembre 2000.

IV. Ressources adéquates

Objectifs du gouvernement pour l'investissement dans les ressources humaines (Q11)

42. Dans le climat budgétaire actuel, l'absence d'objectifs exprimés en termes financiers n'est guère surprenant. Beaucoup de réponses reprennent quelques informations budgétaires concernant des initiatives données, mais la plupart des objectifs sont exprimés en termes de participation et non d'investissement. Ainsi la **Belgique** s'engage à réaliser la société de l'apprentissage pour tous. L'objectif en **Flandre** est qu'au moins 10% de la population entre 25 et 65 ans participe à une formation permanente d'ici 2010. Les compétences acquises seront accréditées sur une base égale, quels qu'aient été le lieu et la forme de leur acquisition. La **Wallonie** s'engage à accroître de 50 % le niveau de participation à la formation professionnelle par rapport à 2000. Il faut noter que les budgets de la formation ont fortement augmenté en 2003 et certains budgets pour la formation technique ont doublé ces dernières années. Les **Pays-Bas** veulent atteindre un pourcentage de la population qui suit une forme d'enseignement ou de formation aussi élevé que les deux premiers États membres de l'Union. Ils rapportent de bons progrès et des fonds supplémentaires sont dégagés pour des domaines spécifiques (amélioration de l'enseignement et de la formation professionnelle, qualifications de base pour les anciens chômeurs). L'**Irlande** définit une série d'objectifs, exprimés en pourcentage de la population concernée (notamment un taux de rétention de 90 % jusqu'à l'obtention du niveau secondaire supérieur) ou sous forme d'analyse comparative internationale (pour la participation à l'enseignement post-secondaire et à la formation par référence au quartile supérieur des pays de l'OCDE).
43. Certains pays abordent clairement la question économique plus vaste de l'investissement dans les ressources humaines. En **Allemagne**, par exemple, après une décision parlementaire, le ministre fédéral a créé une commission d'experts indépendante sur le financement de l'éducation et la formation tout au long de la vie. En 2002, elle a publié une synthèse de l'offre d'éducation et de formation tout au long de la vie, de la demande et de la participation. Son rapport final et ses recommandations sont attendus pour fin 2003. Certaines réponses insistent sur l'investissement relativement élevé (par rapport à d'autres partenaires de l'OCDE) dans l'enseignement (**N**) ou sur de récentes augmentations des dépenses pour la formation (**D**). L'accent porte davantage sur l'augmentation des dépenses par rapport à la population adulte (**GR**) que sur l'éducation initiale (primaire et secondaire). L'**Autriche** observe que ses dépenses en éducation sont déjà supérieures aux moyennes internationales et se concentre sur le maintien des investissements, l'accroissement de leur rentabilité et l'assurance d'un accès accru. La priorité de la **France** pour 2003 est la mise en œuvre de la validation de l'apprentissage informel et non formel, avec l'élaboration d'une nomenclature nationale des qualifications, la mise en place d'un réseau d'information et d'orientation, et des mesures pour assurer l'accès à une qualification et faciliter ainsi l'emploi. Le *Pacte pour l'Italie* fixe un objectif de 700 000 adultes participant chaque année à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Dans son Accord sur l'emploi, le marché du travail, l'éducation et la formation, le **Portugal** a fixé l'objectif d'au moins 10% des employés dans chaque entreprise devant participer à une formation continue, reflétant ainsi la stratégie définie dans son plan d'action pour l'emploi 2002. De même, tout travailleur devrait bénéficier d'ici 2003 d'un minimum de 20 heures de formation certifiée et de 35 heures d'ici 2006. Ces aspects sont renforcés dans le Code du travail qui, après une large consultation sociale, est en cours de réglementation.

Financement nouveau ou réorienté vers de nouveaux secteurs de priorité (Q12)

- accès de la deuxième chance à l'éducation de base

44. Tout le monde s'accorde à reconnaître la responsabilité de l'État pour financer toute l'éducation et la formation initiales et des systèmes d'aide permettant aux personnes de faire usage des possibilités offertes, mais les choses sont moins claires quand il s'agit de l'éducation et de la formation continues. Dans l'ensemble, les rapports insistent sur l'accès gratuit aux programmes de base et permanents pour les adultes qui ont des qualifications inadéquates. Il peut être considéré comme une deuxième chance de financement public de l'éducation initiale, indépendamment de l'âge. Au **Danemark**, de nouveaux systèmes d'aide financière (2,3 milliards de DKK en 2003/309 millions d'Euros) sont disponibles au titre de la loi de réforme de l'éducation des adultes de janvier 2001, pour les adultes qui participent à l'éducation générale de base et continuée, et à la formation professionnelle pour adultes. En janvier 2003, la **Suède** a lancé un nouveau programme de subvention du recrutement pour l'éducation des adultes. Il est destiné aux personnes de 25 à 50 ans ayant relativement peu d'éducation initiale, pour leur permettre d'entreprendre les études de base pour adultes, au niveau équivalent à celui de l'enseignement fondamental et secondaire supérieur. Le budget prévu est de 2 milliards de SEK/220 millions d'Euros par an et doit aider environ 30 000 étudiants à plein temps. En **Finlande**, les ministères de l'éducation et du travail ont uni leurs efforts dans un nouveau programme de 5 ans destiné à favoriser la formation des moins qualifiés et à encourager les 30 à 54 ans à étudier en vue d'une qualification du niveau du secondaire et d'un permis informatique. Quelque dix pour cent de la formation sont destinés aux besoins des entreprises qui défalquent la moitié des coûts. Au **Royaume-Uni**, le *Extended Schools Programme* (programme scolaire étendu) en Angleterre bénéficiera de 52,2 millions de GBP/82 millions d'Euros entre 2003 et 2006 et l'**Écosse** projette d'investir 40 millions de GBP/63 millions d'Euros dans des partenariats d'apprentissage locaux pour l'alphabétisation des adultes et l'apprentissage du calcul avant 2006. En **Irlande**, les dépenses pour l'alphabétisation des adultes ont été multipliées par dix-neuf depuis 1998, traduisant peut-être une réaction aux résultats des études de l'OCDE.

- Meilleur rapport qualité/prix

45. En général, l'accent porte davantage sur la qualité en échange des dépenses et les meilleurs moyens de canaliser l'argent que sur les nouveaux financements. La **France** précise que les fonds précédemment consacrés à l'enseignement artistique seront utilisés pour le recrutement d'enseignants supplémentaires et une augmentation des dépenses d'éducation. En 2003, les ressources sont concentrées sur l'aide aux groupes en difficulté, le renforcement de l'accréditation de l'éducation de base acquise par l'apprentissage non formel et la fourniture de TIC dans les écoles. Les initiatives d'enseignement et de formation professionnels pour adultes seront axées sur les groupes les moins susceptibles de pouvoir améliorer leurs compétences (travailleurs des PME, surtout dans le secteur des services où l'emploi est précaire). En **Finlande**, les travailleurs et entrepreneurs adultes qui veulent améliorer leur formation et leurs compétences de leur propre initiative peuvent depuis 2001 bénéficier de prêts et de subventions pour étudiants adultes. Ceux qui prennent congé pour faire des études et perdent donc leurs revenus peuvent bénéficier de subventions également, à certaines conditions.

Stimuler l'investissement privé dans l'éducation (Q13)

46. Contrairement à l'éducation et à la formation initiales, dans la formation continuée, l'accent porte davantage sur la responsabilité des employeurs et de la personne, surtout à un niveau de compétence supérieur. La proposition **suédoise** dans un projet de loi de 2002, approuvé par le parlement, est basée sur l'affirmation que l'acquisition de

connaissances et le développement de compétences est une responsabilité tripartite de la personne, de l'employeur et de l'État. L'initiative n'a pas encore été adoptée et continue à être examinée. Un projet plus détaillé sera du reste présenté dans un proche avenir.

47. Si l'idée que l'argent doit suivre l'apprenant (**DK, NL**) se généralise, il reste à savoir comment mettre en œuvre au mieux cette approche. Les fonds doivent-ils être canalisés par les employeurs, les prestataires de services de formation ou directement par les apprenants ou un mélange des trois? Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, le programme *Investors in People* a augmenté l'aide aux employeurs, particulièrement aux PME, mais aussi les allocations d'études, notamment pour inciter les jeunes à poursuivre l'école.
48. L'introduction de comptes individuels d'apprentissage (ILA) (**UK, S, NL, A**) a connu quelques difficultés dans certains cas. De nouveaux systèmes ILA sont sur le point d'être mis en application au **Royaume-Uni (Pays de Galles et Écosse)**. Beaucoup de systèmes de financement sont en cours de réexamen, mais ceux qui récompensent les écoles et autres centres d'apprentissage qui réussissent par un supplément de ressources fonctionnent déjà ou se mettent en place. En **Angleterre**, par exemple, des taux de financement supérieurs en fonction des performances seront d'application à partir de 2004/05. En **Belgique (Wallonie)**, il existe des incitants financiers pour les travailleurs adultes, dont le *chèque-formation* et les possibilités de *crédit-adaptation*.
49. Les rapports (sauf ceux de la **Grèce** et de la **France**) ne s'étendent guère sur le financement de la formation des salariés par des cotisations patronales nationales ou sectorielles. La **France** signale que les contributions patronales à l'éducation et à la formation professionnelle pour les salariés totalisent 3,16 % de la masse salariale, pour une exigence légale de 1,5 %, et elle s'attache à obtenir la participation du secteur privé à l'organisation et au contenu des activités financées plutôt qu'à augmenter le niveau d'investissement.
50. Il y a des différences de financement de l'enseignement supérieur, mais beaucoup de rapports n'abordent pas directement ce sujet. Le rapport **suédois** souligne que l'enseignement supérieur doit être gratuit pour les étudiants, qui devraient en outre bénéficier de conditions avantageuses pour les bourses d'études. Il faudrait peut-être placer la discussion récente ou en cours dans de nombreux pays (**D, UK, IRL**, par exemple) sur les droits d'inscription des étudiants et les systèmes d'aide dans un contexte d'éducation et de formation tout au long de la vie, puisque son issue est très susceptible d'influencer l'accès et la participation aux possibilités de formation à une étape ultérieure de la vie. En **Autriche**, l'organisation de l'enseignement professionnel supérieur est privée, mais bénéficie de subventions publiques par étudiant dans le cas des cours de la *Fachhochschule* et, comme dans de nombreux autres pays, les institutions sont encouragées à chercher des fonds supplémentaires d'autres sources.
51. Surtout dans les pays où l'enseignement et la formation, ainsi que les services d'orientation et d'emploi sont essentiellement une fonction publique, la question se pose de la création et de la réglementation efficace d'un marché des fournisseurs d'éducation et de formation. Certains pays (**D, F, I**) ont récemment légiféré en la matière en insistant sur le contrôle de la qualité.

Partenariats public-privé (Q14)

52. Il semble nécessaire de définir ce que l'on entend par partenariats public-privé. Dans beaucoup de pays, de grandes parties des systèmes d'éducation et de formation sont, depuis longtemps, dirigées et, dans une mesure moindre mais variée, financées par des organismes privés. Il s'agit cependant généralement d'organisations sans but lucratif (églises, associations de partenaires sociaux, groupements professionnels, etc.). Les rapports n'indiquent pas d'augmentation substantielle ni de rôle prépondérant de l'investissement du secteur privé dans les institutions éducatives. D'autre part, l'idée est largement répandue que l'apprentissage doit être payé par les pouvoirs publics mais aussi

par les employeurs et la personne. Cela est encouragé par des exonérations fiscales pour les dépenses d'éducation tant pour les entreprises que pour les individus (**DK, I, S, NL**). Au **Danemark**, les dépenses engagées par l'individu pour sa formation professionnelle continuée afin de préserver son emploi/revenu actuel sont fiscalement déductibles aussi, de même que toutes les contributions des employeurs aux frais en la matière. Il existe toutefois des systèmes, dont la *Connexions Card* en **Angleterre** qui a pour objectif d'encourager les jeunes à poursuivre leur formation au-delà de 16 ans, où les contributions privés semblent offrir des services au public «apprenant» à prix réduit ou gratuitement. En **France**, où le système de cotisation pour la formation est très développé et l'investissement dans la formation équivaut environ au double du minimum légal, l'accent des partenariats public-privé ne porte pas sur le financement mais sur la promotion d'une large participation de l'industrie à la définition du contenu de la formation. Dans sa réponse à propos des partenariats au niveau local, l'**Autriche** note que 40 % des écoles sont parrainées par l'industrie, mais ne précise pas la proportion de ce parrainage par rapport aux finances scolaires générales. La **Belgique (Flandre)** signale un nouveau décret en cours de préparation pour réglementer les partenariats public-privé. Elle a introduit plusieurs initiatives, particulièrement dans le domaine des TIC, notamment le partenariat '*Digikids*' entre de grandes sociétés, les médias et le gouvernement, qui a permis à 1 700 écoles d'accéder à Internet. L'**Irlande** note que, contre toute attente, un fonds d'investissement pour l'éducation en technologie, créé par le gouvernement pour répondre aux besoins de compétences par la formation continuée, n'a pas attiré de fonds privés: certaines sociétés ont apporté des ressources importantes à des projets spécifiques dans les collèges du troisième niveau, mais répugnent à contribuer à un fonds plus général. Dans ce pays, d'autres partenariats public-privé tiennent plus de l'ingénierie financière des investissements publics que du partenariat éducatif.

V. Faciliter l'accès aux possibilités d'apprentissage

Obstacles à l'accès à l'apprentissage, intégration sociale (Q15, Q16)

53. Tous les pays parlent d'éliminer les obstacles à l'apprentissage et d'améliorer l'accès pour divers groupes, en particulier ceux qui sont socialement défavorisés notamment dans les environnements urbains ou ruraux difficiles, les immigrants ou les groupes ethniques et ceux qui n'ont pas terminé l'enseignement fondamental. Beaucoup de réponses notent aussi que les écoles et autres institutions éducatives devraient être plus ouvertes aux collectivités locales et les unes aux autres.

- inclusion sociale

54. Une grande attention est accordée à l'intégration sociale, ce qui se traduit, en **Angleterre**, par une série de mesures portant sur les questions d'exclusion de quartier, d'exclusion ethnique ou de même nature. L'**Ecosse** continue de mettre en œuvre les recommandations en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie du Forum écossais pour l'intégration des réfugiés en ce qui concerne la mise sur pied d'une offre d'apprentissage pour les réfugiés et les chercheurs d'asile. La plupart des pays comptent de nombreuses mesures pour divers groupes, allant du «général» (adultes peu qualifiés) au plus «spécifique» (immigrants, demandeurs d'asile, Roms) dans un contexte local. Les réponses insistent sur les catégories d'âge qui ne relèvent pas de la scolarisation obligatoire (4/6 à 16/18 ans). Les programmes de réinsertion pour les demandeurs d'emploi comprennent généralement un élément de formation (**NL, F**). Pour la **Grèce** et l'**Allemagne**, les écoles de jour sont un moyen de lutter contre l'exclusion, à la fois parce qu'elles fournissent une meilleure éducation aux jeunes et permettent aux parents, surtout aux mères, de travailler ou d'améliorer leurs qualifications. La **France** met en exergue la formation ouverte et à distance basée sur les TIC, surtout pour les élèves souffrant d'un handicap, les enfants des régions rurales isolées ou dans les hôpitaux. Un site Web est

d'ailleurs en construction pour faciliter la continuité de la scolarisation des enfants du voyage. En **France**, la formation professionnelle se fait aussi par la formation ouverte et à distance, notamment la télévision par satellite, pour faciliter l'accès surtout des propriétaires et salariés des PME. Le **Portugal**, au travers de son Plan national d'action pour l'inclusion sociale déployé dans le cadre du processus européen sur l'inclusion sociale, développe un nombre important de mesures ciblant plus particulièrement les populations les plus vulnérables : les jeunes de milieux défavorisés et sortis du système scolaire prématurément, les jeunes délinquants et toxicodépendants, les migrants et les minorités culturelles. La priorité est donnée à des programmes de formation professionnelle initiale, au développement des compétences de base pour la citoyenneté et de l'employabilité pour les jeunes, de même qu'à des programmes d'intégration pour les migrants, y compris de formation linguistique et pour renforcer la connaissance de leurs droits et devoirs civiques selon la constitution portugaise. L'**Italie** aussi tente de résoudre le problème du décrochage scolaire, en partie avec le soutien de fonds du FSE, surtout en créant des centres de ressources dans les zones urbaines, périphériques et isolées. L'**Irlande** insiste sur la prévention du décrochage scolaire, notamment par des approches holistiques combinant les mesures à l'école et en dehors pour les populations particulièrement vulnérables et le développement de liens vers les institutions du troisième degré pour encourager les enfants concernés à prétendre à ce niveau d'études.

- immigrants et groupes ethniques

55. Les pays se différencient par la façon dont ils catégorisent les personnes originaires de contextes ethniques ou nationaux disparates – immigrants, demandeurs d'asile, réfugiés, minorités ethniques, Roms, etc. – pour les besoins d'initiatives caractéristiques. Toutefois, la place importante que leur accordent beaucoup de rapports témoigne du souci croissant d'une intégration réussie de ces groupes dans la société en général. L'enseignement efficace des langues pour tous ces groupes, particulièrement de la langue du pays d'accueil est considéré comme un facteur vital et de nombreux rapports (**DK, B (NL), D, GR, L, UK, N**) mentionnent des projets à cette fin. La **Grèce** évoque aussi le problème du grand nombre de ses ressortissants rentrés de l'étranger. À côté de l'alphabétisation et de l'éducation de base pour les immigrants, les **Pays-Bas** mènent aussi une campagne d'alphabétisation pour la population native en vue de lutter contre le rejet des immigrants. Ses programmes d'intégration destinés aux immigrants vont au-delà de la formation linguistique pour inclure un double élément de formation professionnelle. C'est le seul pays qui affirme avoir lancé un plan d'action pour améliorer le statut professionnel des réfugiés les plus qualifiés par la reconnaissance de leurs qualifications. Au **Danemark**, le réseau des bibliothèques publiques fournit des services spéciaux aux minorités ethniques. L'**Italie** relève un plan d'action national pour l'intégration sociale dans le cadre du processus européen d'inclusion sociale, qui comprend un très grand nombre de mesures pour migrants, prisonniers et personnes handicapées: priorité est donnée aux mesures d'incitation pour les entreprises, pour qu'elles engagent des membres des groupes défavorisés, aux mesures intégrées pour le recyclage des personnes handicapées, aux systèmes d'apprentissage, aux programmes d'alphabétisation et aux services d'orientation et de conseils. Au titre d'une loi **finlandaise** de 1999, les immigrants et demandeurs d'asile ont droit à un plan d'éducation et de formation dans les 3 premières années à partir de leur arrivée. En **Belgique (Flandre)**, les groupes d'intérêt spécifique ont priorité pour le financement et l'exemption de certaines charges. Le VDAB organise la formation professionnelle pour une série de groupes de personnes défavorisées. En **Belgique (Wallonie)**, les décrets visent des catégories précises de personnes défavorisées suivant une politique de discrimination positive. On constate une augmentation du nombre de demandeurs d'asile qui sollicitent une aide à la formation, particulièrement pour l'alphabétisation et la formation aux TIC.

- égalité entre hommes et femmes

56. Certains rapports abordent le sujet de l'inégalité entre les sexes. L'accent porte autant sur ce qui a été réalisé, notamment les taux plus élevés de participation des femmes à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle, que sur ce qui reste à faire. L'Allemagne mentionne toutefois la nécessité d'accroître la participation des femmes à l'enseignement et la formation professionnels, particulièrement parmi les formateurs, tandis que la Grèce est un des pays qui insistent sur l'égalité entre les hommes et les femmes dans les domaines des technologies de l'information. En Wallonie, les femmes qui suivent une formation pour acquérir des compétences en TIC bénéficient d'une aide spéciale pour leurs enfants. L'Autriche lutte contre le stéréotype sexuel des carrières scientifiques et techniques par des campagnes d'information et des cours «d'initiation» (cours de brève durée permettant aux candidats de se faire une idée des possibilités). Aucun rapport ne commente le problème de plus en plus fréquent des performances scolaires insuffisantes des garçons, qui marque souvent le premier pas vers l'exclusion sociale.

- prisonniers et anciens délinquants

57. Les programmes pour prisonniers et anciens délinquants mentionnés par plusieurs pays couvrent l'alphabétisation et l'enseignement général ainsi que la formation professionnelle. La **France** prévoit aussi l'accréditation des compétences acquises tout en travaillant en prison.

- accès aux TIC

58. La **France** et les **Pays-Bas** soulignent l'accès inégal aux TIC comme un facteur d'exclusion qui requiert des remèdes spécifiques, notamment par l'intégration des TIC dans le soutien actif au marché du travail pour les demandeurs d'emploi, par de l'initiation dans le contexte de la semaine des apprenants adultes ou par des mesures destinées aux apprenants âgés.

- déficit de compétences de base chez les adultes

59. Beaucoup de mesures concernent les travailleurs et chômeurs adultes, et portent essentiellement sur l'accès aux compétences de base pour ceux qui ne les ont pas acquises au cours de leur scolarisation initiale. Cela peut se faire par des programmes d'éducation initiale formelle (surtout secondaire), un enseignement général ou professionnel spécifique pour adulte dans divers contextes formels et informels. De nombreux rapports mentionnent des programmes d'alphabétisation et d'apprentissage du calcul et réservent une place de choix aux mesures d'accompagnement pour aider les personnes à parler ouvertement de leurs carences d'éducation et à vouloir suivre des cours. Plusieurs rapports parlent des difficultés des adultes à admettre le besoin de programmes portant sur les compétences de base comme l'alphabétisation et l'apprentissage du calcul, et de la nécessité de les aider à les surmonter. La **Finlande** offre aux adultes de nombreuses possibilités de poursuivre le programme d'études secondaires supérieures dans les hautes écoles populaires (Folk High Schools), les centres d'éducation pour adultes et les instituts de formation professionnelle, qui proposent aussi des cours de technologie de l'information. L'**Écosse** a adopté une approche novatrice en favorisant la réduction de la fracture digitale au niveau local. Au **Danemark**, deux grands syndicats pour travailleurs peu qualifiés ont soutenu un plan d'action du gouvernement pour le développement de compétences lancé en février 2003. La **France** a récemment introduit un programme de contrat de formation aux termes duquel les chômeurs sans qualifications appropriées passent une partie de leur temps dans un établissement de formation et le reste dans une entreprise qui désigne un travailleur expérimenté pour les encadrer.

Jeunes (Q17)

60. Dans l'ensemble, les jeunes ne sont pas automatiquement identifiés comme un groupe cible pour les mesures politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie, si ce n'est pour résoudre les problèmes de décrochage scolaire ou d'alphabétisation. Cela peut traduire une appréciation incomplète de la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie. Toutefois, le rôle et l'importance des mouvements de jeunesse et des groupes de jeunes sont cités dans plusieurs pays et circonstances (**DK, GR, I, F**). En **Grèce**, le programme *Jeunes de moins de 30 ans* est un effort de collaboration qui implique 6 ministères et a trait entre autres au développement d'équipement dans 500 bibliothèques, à des programmes de santé et d'éducation des consommateurs et à la rénovation des bâtiments scolaires. L'accent porte aussi (notamment en **Irlande du Nord, Écosse**) sur la rétention des jeunes dans le système scolaire et l'élargissement de l'accès à la formation permanente et à l'enseignement supérieur, particulièrement pour ceux qui viennent des milieux défavorisés. Aux **Pays-Bas**, un numéro d'identité personnel d'enseignement et de formation est attribué à chaque personne jusqu'à l'âge de 23 ans (y compris aux élèves en décrochage scolaire qui sont inscrits obligatoirement) pour contrôler les inscriptions dans les écoles et retracer chaque année la fréquentation et les performances dans le temps du système national d'enseignement et de formation sur une base fiable, quantitative. En **France**, certaines mesures visent les jeunes en difficulté, mais d'autres adoptent une approche plus générale pour promouvoir l'éducation à la citoyenneté démocratique: parmi ces dernières, la création de conseils de la jeunesse au niveau national et départemental, et d'une formule juridique pour permettre aux jeunes de constituer des associations même s'ils sont mineurs. Une loi **autrichienne** de 2001 propose une aide financière aux mouvements de jeunesse pour se former en vue de remplir leur fonction éducative et un «passeport» de formation pour les jeunes reprend la formation aux activités pour jeunes et l'expérience en la matière. En **Finlande**, une loi de 2003 a lancé un projet de 15 mesures spéciales pour promouvoir l'intégration et prévenir l'exclusion des jeunes. Des efforts sont faits au niveau régional pour améliorer la motivation et la gestion de la vie des jeunes.

Population âgée (Q18)

61. De manière plus surprenante, les rapports mentionnent très peu d'actions réservées aux groupes plus âgés. L'**Angleterre**, qui a une culture bien établie de «vieillesse active», encourage les personnes âgées à accéder à la formation générale. L'**Autriche** aussi prévoit explicitement l'accès des personnes âgées à l'enseignement supérieur en collaboration avec le système traditionnel d'enseignement aux adultes: l'éducation et la formation tout au long de la vie semble être un élément intrinsèque d'un ensemble plus vaste de politiques des *Senioren* dans ce pays. L'**Écosse** et l'**Italie** évoquent des programmes TIC spécifiques pour travailleurs et citoyens âgés. Plusieurs mesures destinées à la population âgée sont liées au Fonds social européen.
62. Dans le contexte des tendances démographiques qui affectent le lieu de travail, la **France** propose une vaste gamme de mesures pour réduire l'incidence de la retraite anticipée, notamment la gestion de la démographie des compétences et de l'emploi de l'entreprise pour permettre le recyclage en temps opportun, en faisant appel aux travailleurs plus âgés pour encadrer les collègues plus jeunes, la validation de l'apprentissage par l'expérience et les évaluations des plans de carrière. L'**Allemagne** aussi se penche sur la question des travailleurs âgés dans le contexte des synergies et du transfert de connaissances et d'expérience des travailleurs âgés aux jeunes. Elle parle de projets de recherche traitant de la place des travailleurs âgés dans une économie dont les organisations et les pratiques du travail changent rapidement. L'**Autriche** a pris une initiative de recyclage financée par le FSE basée sur les perspectives démographiques et la majoration des allocations de formation pour les plus de 45 ans. Elle mentionne aussi le «tabou» du recyclage des travailleurs âgés. Comme signalé ci-dessus, la nouvelle loi **finlandaise** de 2003 vise les

personnes de 30 à 54 ans. La **Belgique (Flandre)** quant à elle destine des programmes spéciaux aux travailleurs de plus de 45 ans. La **Belgique (Wallonie)** prend des mesures spéciales pour aider les plus de 50 ans à accéder à la formation professionnelle. Certaines actions sont destinées aux plus de 50 ans, d'autres s'adressent aux plus de 40 ans. Les cellules spéciales de reconversion, qui ont pour tâche de recycler les travailleurs âgés en cas de licenciement collectif, en collaboration avec le FSE, connaissent un taux de réussite de 80 %.

Orientation (Q19)

63. Un nombre relativement élevé de pays considère l'information, l'orientation et les conseils comme des points essentiels et beaucoup de rapports mentionnent de nouvelles initiatives d'encadrement axées sur des groupes cibles spécifiques. Si dans le passé, l'orientation était essentiellement destinée à aider les jeunes à passer de l'enseignement à la vie active, elle semble aujourd'hui devoir être disponible en permanence, tout au long et sur tous les aspects de la vie, et soutenue par un personnel très qualifié. On est cependant encore loin d'un système d'orientation cohérent tout au long de la vie, amplement disponible dans toute l'Union et il n'y a aucune raison de croire que l'accès à l'orientation est largement disponible pour ceux qui travaillent ou pour ceux qui sont aux études.
64. Il y a cependant quelques signes prometteurs. L'**Autriche**, par exemple, a un système apparemment bien développé. Le système d'orientation professionnelle et d'études dans l'enseignement obligatoire a été considérablement renforcé par les technologies de l'information qui concernent aussi le service psychologique scolaire. Des conseillers en éducation des adultes sont disponibles dans les écoles pour les personnes en âge de travailler. Le pays entier est couvert par un réseau de centres d'informations professionnelles qui donnent des conseils concernant la formation professionnelle disponible et nécessaire pour trouver un emploi. L'**Italie** a un système d'orientation diversifié assurant une bonne couverture géographique. Parallèlement à des organisations privées, une série d'organismes publics joue un rôle actif dans l'orientation: centres de formation professionnelle, centres d'emploi, bureaux d'orientation des jeunes. L'**Ecosse** a créé un service d'orientation de carrière pour tous les âges afin d'apporter un appui sur les possibilités d'apprentissage, d'emploi et de carrières tout au long de la vie. L'**Espagne** souligne que son Centre national de ressources pour l'orientation professionnelle, qui travaille en collaboration avec le ministère de l'éducation, fait partie du réseau Euroguidance Leonardo da Vinci, dont l'un des objectifs est de fournir des informations à la fois au niveau européen et national. La **Norvège** fait référence à un projet spécifiquement destiné à accroître la motivation et à un service de suivi d'orientation pour les jeunes en décrochage scolaire, qui ne travaillent pas et ne sont pas en formation. Plusieurs rapports mettent en évidence le recours aux TIC pour l'orientation: outre les possibilités d'emploi et de mobilité professionnelle, le portail d'information et d'orientation professionnelle **espagnol**, par exemple, couvre notamment les possibilités de formation, y compris les cours d'insertion et de réinsertion, ainsi que les possibilités d'évaluation et de certification des compétences. L'**Irlande** a consacré 35 millions d'EUR au développement d'un vaste système d'orientation pour adultes, qui doit être mis en place pour 2006. Il comprendra une base de données accessible par le Web des options de formation pour adultes. La **Finlande** a introduit de nombreuses innovations. Elle tente de remédier à la pénurie de conseillers pour étudiants. Au niveau national et régional, il existe des plans d'orientation, dont le grand principe est l'éducation et la formation tout au long de la vie, ainsi que des services spéciaux d'information et de conseils pour adultes. Un nouveau portail éducatif reprenant des informations et des conseils a été ouvert et un vaste programme du ministère du travail développe des matériaux en rapport avec la vie professionnelle. Ces deux mesures bénéficient d'un financement du FSE. En **Belgique (Flandre)** le projet SOHO aide les étudiants à choisir une carrière et il existe un projet pilote pour soutenir l'orientation au niveau de la formation professionnelle à temps

partiel. Un programme de formation en apprentissage appuie l'orientation et contribue à jeter les bases de l'esprit d'entreprise pour après. Le *Learning Shop* est un projet prometteur dont l'objectif est d'aider les adultes à trouver leur voie plus aisément parmi la vaste gamme des possibilités d'apprentissage disponibles en Flandre. En **Belgique (Wallonie)**, les systèmes d'orientation semblent axés sur ceux qui suivent une formation professionnelle.

65. La **Norvège** évoque l'importance de la validation de l'apprentissage non formel et informel pour éliminer les obstacles à la formation continuée. Si cette validation n'est pas nécessairement une question d'orientation en tant que telle, elle peut être la première étape pour identifier les besoins en formation complémentaire et fournir la motivation pour suivre les cours nécessaires. Un instrument **français** qui mérite d'être mentionné dans ce contexte est le bilan de compétences, examiné ci-après (Q 21). En avril 2003, le parlement **danois** a voté une loi réformant tout le système d'orientation et de conseils. Avec la loi de 2002 sur la transparence et l'ouverture dans l'enseignement, elle devrait permettre aux jeunes de disposer d'une meilleure base de sélections réalistes pour choisir leurs programmes éducatifs et leur métier. Un projet de loi visant à réformer les services d'orientation pour adultes est attendu prochainement. En 2001, les **Pays-Bas** ont créé un centre de connaissances pour évaluer et valider l'apprentissage préalable par l'expérience. De même, le **Portugal** s'est engagé à lancer progressivement un réseau national de centres chargés de l'évaluation formelle et de la validation de l'expérience antérieure acquise par les adultes. D'ici 2006, il y aura 84 centres dans tout le pays. Les 56 centres existant déjà ont aussi des fonctions complémentaires telles que l'information, l'orientation et des formations courtes. **L'Ecosse** reconnaît aussi l'importance de l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel. Il s'agit là d'un engagement clé dans le développement du Cadre écossais des Qualifications. La **Belgique (Flandre)** attache aussi une grande importance à la question de la validation de l'expérience acquise. Elle a sélectionné certains projets prioritaires qui ont commencé en juin 2002 (dans les domaines de la naturalisation – le portefeuille des langues ; de l'éducation – la formation des enseignants et leur situation ; et pour ceux au niveau de compétences en lecture insuffisant et les jeunes sans qualification de base).
66. Dans des contextes nombreux et variés, les rapports suggèrent que la négociation entre la personne qui cherche une formation et le fournisseur est essentielle pour mieux assortir l'offre et la demande. L'orientation intensive tout au long et sur tous les aspects de la vie est déterminante, surtout pour les groupes défavorisés. Une question non abordée, mais qui semble importante, est de savoir dans quelle mesure les personnes peuvent être contraintes à recevoir et accepter une orientation éducative et professionnelle et d'autres types de conseils, par exemple en guise de condition pour bénéficier de prestations sociales.

VI. Créer une culture d'apprentissage

Mesures pour promouvoir une culture d'apprentissage (Q20)

67. Cette partie du questionnaire donne inévitablement lieu à un certain chevauchement avec d'autres et, dans la mesure du possible, les informations correspondant à d'autres sections ne sont pas reprises ici. Il convient de noter néanmoins que la forte insistance de certains pays sur la garde et l'apprentissage préscolaire (**NL**) est explicitement liée à la création d'une culture d'apprentissage. La **Grèce** souligne l'importance croissante des parents et a développé, en collaboration avec les associations de parents, un programme d'éducation des parents.
68. L'**Autriche** a demandé aux instituts de formation des enseignants d'insister davantage sur l'éducation et la formation tout au long de la vie dans leurs programmes de cours. Le but est de sensibiliser à la nécessité d'un engagement permanent envers la formation

notamment l'apprentissage autonome des enfants dès le plus jeune âge. Bien qu'il s'agisse d'une évolution importante, son impact se mesure néanmoins à long terme.

69. La **Norvège** prévoit un «réseau national d'apprentissage» global pour le secteur de l'enseignement et de la formation, qui donne accès aux informations relatives à toutes les possibilités d'apprentissage. La première étape a été l'inauguration d'un portail de l'enseignement supérieur en mars 2003. En **Finlande**, le taux de fréquentation de l'enseignement post-obligatoire est si élevé que l'on considère qu'il ne faut guère de promotion particulière. La stratégie 'éducation, formation et recherche dans la société de l'information' de ce pays comprend l'accès à l'école virtuelle, à la polytechnique virtuelle et à l'université virtuelle. Les universités ont ouvert des cours auxquels tout le monde peut participer. L'université du troisième âge s'adresse aux personnes âgées, quel que soit leur âge ou leur formation antérieure.
70. La **Finlande** est un pays parmi d'autres où la formation professionnelle initiale souffre d'une mauvaise image auprès des jeunes. Une campagne a donc été organisée pour changer cette impression. Elle est destinée aux élèves des écoles secondaires, à leurs parents et aux conseillers en orientation professionnelle. En **Belgique** aussi (**Wallonie**), l'attrait de la formation professionnelle est indirectement encouragé par les deux nouvelles activités au titre de la loi de juillet 2001 qui introduit deux nouveaux types de formations en alternance.
71. Peu de pays font état de mesures spécifiques en vue de promouvoir une image positive de l'apprentissage. Certains ont cependant mis en place des programmes médiatiques pour inciter à apprendre. On estime que la campagne télévisée d'automne 2002 a touché 40 % de la population au **Danemark**: 124 000 adultes envisageaient ensuite de suivre des cours et 26 000 l'ont réellement fait en décembre. Plusieurs pays ont adopté diverses mesures mises en lumière pendant l'Année européenne de l'apprentissage tout au long de la vie. Certains (**UK, B (Flandre), L, NL**) ont inauguré des semaines de l'apprenant en général ou adulte, impliquant le travail en réseau des centres de formation pour adultes, des groupes et centres communautaires, des bibliothèques et musées pour rapprocher l'apprentissage du public. Plusieurs pays (**UK, NL, A**) organisent entre autres des «cours d'initiation» dans les endroits où les gens se réunissent (centres de loisirs, cafés, etc.) plutôt que dans les institutions d'enseignement traditionnelles. Ailleurs, les salons de l'étudiant et des métiers (**F, A, IRL**) contribuent à promouvoir une culture d'apprentissage. L'**Irlande** signale aussi une série d'initiatives soutenues par les entreprises (*Young Scientists' Competition, Young Enterprise Award*, etc.) et largement diffusées dans les médias, qui encouragent les jeunes à participer aux projets et autres activités qui renforcent leur éducation formelle.

La dimension «sur tous les aspects de la vie» de l'éducation et la formation tout au long de la vie (Q21)

72. Une des questions clés est la création de systèmes et structures de qualification flexibles et complètes, sans sacrifier la qualité, et qui permettent le passage de tous les apprenants d'un niveau à l'autre. L'objectif est un cadre de qualifications qui intègre les différents courants et niveaux d'enseignement et de formation généraux, mais aussi ceux de l'enseignement et de la formation professionnels et techniques. Beaucoup de rapports en parlent, de même que de la nécessité de reconnaître, d'une manière ou d'une autre, l'apprentissage antérieur, particulièrement les qualifications et les compétences acquises au travail (**E, F, I, L, S**). On pourrait en fait concevoir la structure de qualifications comme un squelette sur lequel, du point de vue de l'individu, une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie pourrait être posée et développée.
73. La plupart des pays annoncent des initiatives dans ce domaine, mais leur portée et leur ambition varient et beaucoup sont toujours en cours d'élaboration. En **Angleterre**, au début 2003, les ministres ont demandé au Conseil pour les qualifications et les

programmes d'études de poursuivre ses travaux sur la transposition des qualifications en unités, dont la mise en application en quatre étapes devrait être terminée pour l'été 2007. Le Cadre **Ecossais** pour les Qualifications constitue un cadre intégré et unique, reprenant un large éventail de possibilités d'enseignement et de formation pour encourager le transfert d'unités capitalisables entre différents éléments de l'apprentissage. En **Finlande**, les qualifications secondaires peuvent être basées sur la compétence, quel qu'en soit le mode d'acquisition. Il est possible de participer légalement à des examens de l'enseignement secondaire complet et supérieur sans avoir suivi les cours officiels qui y préparent normalement. En **Belgique (Flandre)** aussi, tous les adultes peuvent participer à des examens au niveau de l'enseignement secondaire et réussir un diplôme de niveau CITE 3, sans avoir participé aux cours formels concernés. Le nouveau cadre de qualifications de l'**Irlande** (de l'alphabétisation fondamentale au niveau du doctorat) traduit une volonté d'accréditation sur la base des résultats indépendamment du contexte d'apprentissage et prévoit la reconnaissance modulaire de compétences partielles. Une loi de 2002 sur le nouveau cadre de qualifications en **Espagne** prévoit l'évaluation et la reconnaissance de compétences acquises de manière non formelle et la reconnaissance partielle dans certains cas. Une attention spéciale est accordée aux groupes tels que les jeunes en décrochage scolaire, les adultes non qualifiés et les immigrants, à qui ces possibilités conviennent particulièrement. En **Belgique (Wallonie)**, deux parcours permettent de passer du secteur non formel au formel, l'un au niveau secondaire et l'autre à l'université. Une initiative a récemment voulu assurer la validation des compétences au sein de l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans le contexte des objectifs du Conseil de Lisbonne 2000.

74. Le bilan de compétences **français** est une mesure particulièrement bien structurée, destinée à promouvoir la validation de l'apprentissage non formel et informel. Au travail, chaque travailleur a droit à l'évaluation en profondeur de ses compétences tous les cinq ans. Ce système profite à la fois à la personne et à l'entreprise, qu'il sensibilise aux capacités du travailleur, aux possibilités d'évolution de sa carrière, à ses besoins éventuels de formation ou aux possibilités de validation de l'expérience acquise. Les demandeurs d'emploi peuvent aussi recourir à ce service, fourni par un réseau national de centres publics.
75. La validation des compétences (particulièrement importante pour les employeurs potentiels) est étroitement liée à leur identification (dont la personne est elle-même la cible principale). Le «projet de compétence réelle» (*Real Competence Project*) **norvégien**, qui prévoit de documenter toutes les compétences, connaissances, capacités, attitudes qu'il est possible d'acquérir par l'apprentissage formel, informel et non formel, en est une illustration. La documentation appartient à la personne et les modalités du système sont appuyées conjointement par l'État et les partenaires sociaux. Au **Danemark**, la réforme de l'enseignement des adultes en 2001 prévoyait l'accréditation de l'apprentissage antérieur et un plan d'étude personnel dans le contexte de la formation professionnelle. L'**Irlande** et le **Portugal** ont pris des mesures récentes pour créer de vastes cadres de qualifications associés à des systèmes d'accréditation prévoyant la reconnaissance des compétences quel que soit leur mode d'acquisition. En 2002, la **France** a adopté une législation introduisant le droit à la validation de l'apprentissage antérieur, avec des congés spéciaux et une aide financière pour le processus de validation, qui peut constituer tout ou une partie d'une qualification. L'expérience acquise en dehors du lieu de travail, notamment dans les activités bénévoles, peut être prise en considération. Cette approche novatrice est soutenue par une nomenclature nationale des qualifications, une campagne publicitaire et la création d'un réseau national de centres de conseils. En **Autriche**, par ailleurs, la norme est la validation partielle: l'apprentissage informel peut servir de base partielle pour l'accès aux examens mais l'accréditation sans passer d'examen est rare. On peut dire que cette approche renforce la culture d'apprentissage, dans la mesure où des études formelles doivent compléter l'apprentissage informel pour se préparer aux examens.

VII. Tendre à l'excellence

Améliorer la qualité de la fourniture d'éducation et de formation tout au long de la vie (Q22)

76. Beaucoup de rapports reflètent le souci d'assurer la qualité. Certains mécanismes de qualité sont propres au système d'enseignement et de formation, d'autres résultent d'initiatives plus larges concernant la qualité de la prestation des services publics ou sous-traités à des opérateurs privés. En **Suède**, la qualité s'améliore à tous les niveaux (du préscolaire au post-secondaire) et un nouveau système a récemment été lancé pour évaluer la qualité de l'enseignement supérieur. Dans cette optique, l'agence nationale de l'éducation a été subdivisée en deux unités distinctes, au printemps 2003, dont l'une est centrée sur la surveillance et l'évaluation. Les écoles et les municipalités doivent présenter des rapports annuels de qualité. En **Angleterre**, un nouveau cadre national a été mis en place en avril 2001, pour rehausser les normes, avec un *Common Inspection Framework*. En outre, chaque fournisseur fait l'objet d'une évaluation officielle deux fois par an. En **Écosse** et au **Pays de Galles** aussi, des initiatives visent à créer un cadre de gestion de la qualité pour l'ensemble de l'enseignement et de la formation post-obligatoire. Le gouvernement **autrichien** a récemment instauré une commission sur l'avenir des écoles dont les tâches consistent entre autres à développer un système national de gestion de la qualité et à identifier les critères de performance. Au **Portugal**, en décembre 2002, un nouveau système pour l'évaluation de la qualité en matière d'éducation, du préscolaire à l'enseignement secondaire, a été lancé. Le Système d'Évaluation de l'Enseignement propose la mise sur pied d'un cadre national pour l'amélioration des résultats, de même que l'identification de bons exemples en matière de pratique scolaire. Référence est faite également à l'amélioration de la formation et au perfectionnement des enseignants et formateurs (**Irlande du Nord, Luxembourg**).
77. Dans le contexte d'une initiative plus vaste pour améliorer la qualité des services sous-traités à des opérateurs privés, la **France** a introduit, en 2002, des mesures spécifiques concernant la formation professionnelle, notamment des exigences concernant les qualifications du personnel de des agences de formation. Beaucoup de pays (**DK, Écosse, Angleterre...**) indiquent que la plupart des mesures prévoient le contrôle, généralement indépendant, dans un délai donné, souvent avant la généralisation ou la pérennisation d'une mesure. En **Italie**, des mesures ont été introduites récemment pour évaluer la qualité des processus, systèmes et résultats de l'enseignement et de la formation
78. La **Norvège** est sur le point de mettre en place une surveillance de l'état de la formation (Learning Conditions Monitoring) pour trouver des repères définissant les bonnes conditions d'apprentissage des adultes. En **Finlande**, une série de mesures législatives, structurelles et opérationnelles ont été prises pour assurer la qualité de l'enseignement et de la formation. La responsabilité en incombe aux prestataires et deux conseils spécialisés qui procèdent aux évaluations appropriées. En **Belgique (Flandre)**, l'inspection contrôle les écoles pour s'assurer qu'elles remplissent leur rôle social et que les fonds communautaires sont utilisés à bon escient. Un décret prévoit en outre le contrôle interne et externe de la qualité de l'enseignement universitaire et au niveau des collèges d'enseignement supérieur. L'exécution du plan d'action pour l'éducation et la formation tout au long de la vie fait l'objet d'une évaluation annuelle et le groupe d'études Inter-Cabinets sur le sujet, composé de représentants du domaine de l'éducation (président), de l'emploi, de l'économie et de la culture, se réunit régulièrement pour discuter des progrès accomplis. La **Belgique (Wallonie)** aussi consent des efforts d'amélioration de l'enseignement et de la formation, et le FOREM (service formation et emploi) entreprend un processus de qualité comprenant le suivi des stagiaires pendant 6 mois à un an après les cours.

Examen des politiques et évaluation des liens vers d'autres domaines politiques (Q23)

79. Les réponses à cette question étaient généralement limitées. En **Grèce**, un service spécial de suivi horizontal des actions du FSE examine les progrès réalisés et l'efficacité des interventions. En **Autriche** aussi, l'implication du FSE est considérée comme le déclencheur de certains mécanismes de contrôle, ce qui donne à penser que la culture d'évaluation associée aux Fonds structurels a une certaine influence sur les pratiques nationales. L'**Autriche** ajoute que sa participation à une étude concernant la formation des adultes dans les pays de l'OCDE a été l'occasion de coordonner, de consulter et d'envisager des réformes futures.

QUESTIONNAIRE
sur le suivi de la résolution du Conseil sur l'éducation et la formation
tout au long de la vie

INTRODUCTION

Dans sa résolution du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie⁹, le Conseil de l'Union européenne estimait que «L'éducation et la formation sont un instrument indispensable pour promouvoir la cohésion sociale, la citoyenneté active, l'épanouissement personnel et professionnel, ainsi que l'adaptabilité et «l'employabilité»». «L'éducation et la formation tout au long de la vie facilitent la libre circulation des citoyens européens et permettent aux pays de l'Union européenne de concrétiser leurs objectifs et leurs espoirs: gagner en prospérité, en compétitivité, en tolérance et en démocratie».

Le Conseil s'est également félicité de la communication de la Commission intitulée «Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie»¹⁰, notant qu'elle établit l'éducation et la formation tout au long de la vie comme un des principes directeurs de l'enseignement et de la formation.

Pour atteindre les objectifs et priorités fixés dans sa résolution, le Conseil a invité les États membres, dans le cadre de leurs responsabilités, à poursuivre un nombre important de politiques et actions. Il a également demandé à la Commission de préparer, en coopération avec les États membres, un rapport d'activité sur le suivi de la résolution du Conseil et de la communication de la Commission avant le Conseil européen de printemps 2004. Les pays candidats et de l'EEE participeront à cet exercice, conformément aux conclusions de la conférence ministérielle de Bratislava (juin 2002).

Vu «l'approche intégrée» des initiatives politiques dans le domaine de l'enseignement et de la formation, qui cherche à faciliter la convergence et la cohérence, ce rapport fera partie du rapport intermédiaire sur le programme de travail détaillé sur le suivi du rapport concernant les objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation qui doit être présenté en temps opportun pour le Conseil européen de printemps 2004.

Pour préparer ce rapport, la Commission a besoin de la contribution des autorités compétentes des États membres, des pays candidats et de l'EEE, en vue de recueillir les informations nécessaires sur les progrès des différents pays pour définir et mettre en œuvre les stratégies et politiques d'enseignement et de formation tout au long de la vie.

La Commission n'ignore pas qu'une vaste consultation a suivi la publication de son Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, en octobre 2000¹¹. Cette consultation lui a permis d'avoir accès à des informations extrêmement utiles concernant les points de vue et les perspectives des États membres, pays candidats et EEE, et de la société civile en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Ces informations ont été très utiles pour préparer la communication qui y a fait suite et pour broser un tableau très détaillé de la situation dans les différents pays.

En outre, dans le contexte de la stratégie européenne pour l'emploi, les États membres ont présenté leurs plans d'action nationaux en mai 2002. Ceux-ci ont donné des informations complémentaires concernant les stratégies nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie, mais surtout

⁹ Résolution du Conseil du 27 juin 2002, n° 2002 163/1, JO C 163/1.

¹⁰ COM(2002) 678 final (novembre 2001).

¹¹ SEC(2000) 1832, du 30 octobre 2000.

dans une perspective de marché de l'emploi. La Commission utilisera également ces informations dans le cadre du présent exercice de rapport sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Néanmoins, les États membres ne présenteront leur nouveau plan d'action national – en fonction de la nouvelle génération de lignes directrices – qu'après les vacances d'été, c'est-à-dire trop tard pour les reprendre dans le rapport de la Commission sur la mise en application de la résolution et de la communication sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Avec ce questionnaire, la Commission ne demande donc pas aux pays de reproduire le travail déjà effectué. Pour remplir ce questionnaire, les pays sont invités à ne **fournir que les nouvelles informations pertinentes** relatives aux politiques et stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, et aux politiques, programmes, projets et actions récents.

Un premier avant-projet de questionnaire a été distribué à la réunion du groupe des coordinateurs nationaux de l'éducation et de la formation tout au long de la vie à Bruxelles, le 2 décembre 2002. La présente version tient compte des commentaires faits à cette réunion et des observations écrites remises à la Commission depuis.

Le questionnaire doit être renvoyé à la Commission le 30 mai 2003 au plus tard, pour qu'elle puisse préparer son rapport dans le courant de l'été. Il doit être adressé à:

Mme Angélique VERLI
Chef d'unité
Unité EAC A-1 – Développement de politique d'éducation et de formation tout au long de la vie
Rue de la Loi, 200 (Bureau B7 09/60)
1049 – Bruxelles
Belgique

QUESTIONNAIRE

SUR LA MISE EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS MEMBRES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

La résolution du Conseil sur l'éducation et la formation tout au long de la vie invite les États membres à «développer et à mettre en œuvre des stratégies globales et cohérentes reflétant les principes et les composantes définis dans la communication de la Commission et faisant intervenir tous les acteurs concernés, en particulier les partenaires sociaux, la société civile et les autorités locales et régionales». Le Conseil invite aussi les États membres, «en liaison avec la stratégie européenne pour l'emploi, à mobiliser les ressources nécessaires à ces stratégies et à promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie pour tous en fixant des objectifs pour l'augmentation des investissements dans les ressources humaines, entre autres dans l'éducation et la formation tout au long de la vie, et en optimisant l'utilisation des ressources disponibles, en mettant au point des initiatives visant à stimuler l'investissement privé dans l'éducation et la formation, en envisageant un recours plus ciblé aux ressources financières de la Communauté, y compris la Banque européenne d'investissement».

I. CADRE GÉNÉRAL

1. Décrivez le cadre législatif et financier dans lequel les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie sont mises en application dans votre pays. S'il existe des gouvernements régionaux ou des niveaux de pouvoir décentralisés, veuillez préciser les responsabilités des différents niveaux de gouvernement dans ce processus.
2. Décrivez la façon dont votre gouvernement assure la cohérence et la coordination efficace des politiques entre les différents ministères et départements en matière de définition et de mise en application des politiques d'éducation et formation tout au long de la vie.

II. ÉLABORATION DE PARTENARIATS

3. Partenariats au niveau local. Décrivez les mesures prises en vue de favoriser les partenariats au niveau local lors de la définition des actions ou projets prévus pour promouvoir l'éducation et formation tout au long de la vie pour tous.
4. Partenaires sociaux. Décrivez la façon dont les partenaires sociaux sont associés à la définition et à la mise en application des stratégies et politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie.
5. Écoles et universités. Décrivez les mesures spécifiques destinées à encourager la participation des écoles et universités aux programmes et projets d'éducation et de formation tout au long de la vie.

III. MIEUX CONNAÎTRE LA DEMANDE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

6. Décrivez la façon dont votre gouvernement assure l'accès de tous aux compétences fondamentales, qui doivent être fournies à tous les citoyens en guise de base indispensable de tout apprentissage ultérieur.
7. Décrivez les mesures récentes destinées à développer les compétences en TIC de la population générale ou de groupes spécifiques de citoyens, pour améliorer l'accès à la société de la connaissance.

8. Quelles mesures récentes ont été prises pour promouvoir l'apprentissage sur le lieu de travail?
9. Des incitants spécifiques (financiers, fiscaux, etc.) ont-ils été récemment introduits pour aider des secteurs économiques et/ou entreprises (en particulier les PME) à mettre en œuvre des programmes et actions d'éducation et de formation tout au long de la vie dans votre pays?
10. Décrivez les mesures récentes prises pour soutenir le rôle des coordinateurs d'apprentissage (enseignants, formateurs, éducateurs pour adultes, conseillers en orientation, etc.) et leur adaptation aux besoins issus de la mise en œuvre des stratégies et des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie.

IV. RESSOURCES ADÉQUATES

11. Votre gouvernement a-t-il fixé un objectif d'investissement en ressources humaines et, dans l'affirmative, lequel? Quels progrès ont été réalisés jusqu'ici en ce qui concerne la réalisation de cet objectif?
12. Un nouveau financement a-t-il été accordé ou des fonds existants ont-ils été redirigés vers de nouveaux secteurs de priorité (apprentissage préscolaire, non formel et informel, éducation des adultes, etc.)?
13. Décrivez les initiatives entreprises pour stimuler l'investissement privé dans la formation (notamment les partenariats public-privé).
14. Donnez des exemples de partenariats public-privé (PPP) dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (notamment le financement conjoint pour développer l'infrastructure et/ou les ressources humaines).

V. FACILITER L'ACCÈS AUX POSSIBILITÉS D'APPRENTISSAGE

15. Décrivez les mesures prises pour améliorer l'accès à l'apprentissage en éliminant les principaux obstacles (âge, barrières sociales, obstacles géographiques, motivation, etc.).
16. Groupes présentant un risque particulier d'exclusion. Décrivez les mesures destinées à promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie dans les groupes présentant un risque particulier d'exclusion de la société basée sur la connaissance (migrants, personnes vivant en dehors des centres urbains ou dans des quartiers défavorisés, mères célibataires, etc.).
17. Jeunes. Quelles mesures spécifiques sont destinées à améliorer la participation à l'éducation et la formation tout au long de la vie des jeunes non concernés par les systèmes d'éducation et de formation formels?
18. Population âgée. Des mesures spécifiques ont-elles été prises en vue d'améliorer la participation à l'éducation et la formation tout au long de la vie des travailleurs et citoyens âgés qui n'ont pas bénéficié d'une éducation post-obligatoire et qui doivent perfectionner leurs compétences pour rester dans la force de travail ou des personnes âgées se préparant à la retraite?
19. Comment les services d'orientation et de conseil sont-ils conçus pour répondre aux besoins de groupes cibles spécifiques et sensibiliser aux avantages de l'apprentissage?

V. CRÉER UNE CULTURE DE L'APPRENTISSAGE

20. Décrivez les mesures prises pour favoriser la perception positive de l'apprentissage et sensibiliser à ses avantages et ses droits, aux niveaux préscolaire, scolaire et supérieur, ainsi que dans les mouvements de jeunesse et parmi la population adulte.
21. Comment les systèmes d'enseignement et de formation formels tiennent-ils compte de l'élément «sur tous les aspects de la vie» et, en particulier, comment les exigences d'entrée, de progression et de reconnaissance dans le secteur formel (mécanismes d'homologation de l'apprentissage antérieur, méthodologies et systèmes d'évaluation et validation des compétences) sont-elles adaptées?

V. TENDRE À L'EXCELLENCE

22. Décrivez le cadre général pour améliorer la qualité de la fourniture d'enseignement et de formation tout au long de la vie et, en particulier, pour évaluer les stratégies, programmes et projets d'éducation et de formation tout au long de la vie dans votre pays?
23. Existe-t-il un mécanisme pour examiner régulièrement ces stratégies et évaluer leur pertinence, leur efficacité et leur synergie avec d'autres politiques et initiatives publiques (formation permanente et emploi, innovation, recherche et développement, etc.)?